



FACULTAD DE EDUCACIÓN
-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

Grado en Maestro en Educación Infantil

Trabajo Fin de Grado

LOS RINCONES COMO CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DE APRENDIZAJE

Estudiante: María Luisa Sánchez Molero

Tutor: Nicolás Garrote Escribano

Madrid, septiembre de 2016

Tabla de contenido

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	4
PALABRAS CLAVE	4
KEY WORDS	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Justificación e interés del tema	5
1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado	6
1.3. Estructura	6
2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO	7
2.1. Objetivos generales	7
2.2. Objetivos específicos	7
3. LOS RINCONES.....	8
3.1. Marco teórico	8
3.1.1. Introducción	8
3.1.2. Psicopedagogía de los rincones.....	10
3.1.3. Los rincones como espacio para la interacción	17
3.1.4. Los rincones desde la Neuroeducación	21
3.1.5. El juego.....	24
3.1.6. Organización de los rincones.....	27
3.1.7. Los rincones como espacio para la diversidad	31
3.1.8. Los rincones como respuesta al currículo.....	33
3.2. Propuesta educativa: desarrollo de rincones	35
3.2.1. Características del entorno educativo	36
3.2.2. Características del aula.....	36
3.2.3. Características de los alumnos	37
3.2.4. Características generales de los rincones del aula.....	46
3.2.5. Evaluación de los rincones	48
3.2.6. Rincón de letras	49
3.2.7. Rincón de la lógica matemática.....	54
3.2.8. Rincón de la plástica	59
3.2.9. Rincón del juego simbólico.....	65
3.2.10. Rincón de la alfombra	71

3.2.11. Integrar a las familias en el aula a través de los rincones.....	75
4. REFLEXIÓN CRÍTICA.....	77
4.1. Limitaciones y propuestas de mejora.....	77
4.2. Viabilidad del proyecto	79
4.3. Aportación personal	80
4.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo	80
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
6. INDICES.....	90
6.1. Índice analítico de conceptos	90
6.2. Índice de autoridades.....	93
6.3. Índice de tablas.....	96
6.4. Índice de figuras.....	96

RESUMEN

En el presente trabajo se pretende hacer un estudio sobre los rincones de trabajo en el aula de Educación Infantil, describiéndolos como modelo de organización del espacio y como estrategia metodológica que aboga por un aprendizaje socioconstructivista. El estudio se completa con la descripción y el análisis de los rincones de un aula específica de un centro escolar, incorporando diversas propuestas de mejora fundamentadas en el previo estudio teórico.

ABSTRACT

The objective of the present study is to analyze the corners of work in the Preschool classrooms, describing them as a model of organization of the space and as a methodological strategy that advocates for a socioconstructivist learning. The study is completed with the description and analysis of the corners of work of a real class, incorporating several improvement proposals founded on the conclusions of the previous study.

PALABRAS CLAVE

Rincones de trabajo, Educación Infantil, juego, constructivismo, aprendizaje significativo.

KEY WORDS

Corners of work, Preschool, play, constructivism, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN¹

1.1. Justificación e interés del tema

La elección del tema sobre el que realizar el TFG resultó una tarea difícil, ya que quería que no solo se tratara de una materia con la cual demostrar el conocimiento adquirido durante los cuatro años de estudio en el Grado, también algo que me provocara interés y fuera motivador, y además que me resultara útil para un futuro como maestra. Además, aconsejada por mi tutor, debía ser un tema sustentado en mi experiencia y con una aplicación práctica. Tras descartar varios temas me decidí por la metodología de rincones. Las tres aulas donde realicé las prácticas durante el Grado se organizaban en rincones y pude observar a los alumnos jugando en ellos en muchas ocasiones. A pesar de ser una metodología tan común en los centros, me di cuenta de lo poco o nada que yo sabía sobre ella, porque aunque en la Universidad habíamos hablado cientos de veces sobre los rincones, nunca se habían estudiado en profundidad. Por ello, aunque a priori no me resultara un tema innovador, me pareció importante profundizar sobre él y más cuando seguramente se trate de una metodología que vaya a usar en el futuro. Si durante el Grado no hubo oportunidad de conocerla bien, ahora era el momento para formarme en este ámbito.

Cuando comenté a la mentora del último periodo de prácticas el tema que pensaba abordar en el TFG y que me gustaría analizar los rincones de su aula, me sorprendí cuando me contestó que lo que llevaba a cabo en el aula no era una metodología 100% de rincones. Así lo comprobé en cuanto comencé a informarme sobre el tema, confirmando además que durante las prácticas de años anteriores tampoco había vivido una auténtica metodología de rincones. Me resultó interesante la lectura de un artículo de Ezquerro y Argos (2008) titulado “Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones”, en el que exponen que los rincones son una práctica muy habitual en el aula pero que tal como comprueban en su investigación, los conocimientos que los maestros tienen sobre esta metodología no responden en ocasiones con su posterior puesta en práctica.

Esta idea me llevó a ratificarme sobre la necesidad de formarme en esta materia y a orientarme sobre la propuesta educativa del TFG. Ya que durante el periodo de prácticas en el centro tuve la oportunidad de observar la puesta en práctica de los rincones y la actividad de los niños en ellos, decidí hacer un análisis de estos rincones y complementarlo con diversas propuestas de mejora, en base al estudio realizado en el marco teórico. Cuidar la

¹ Este TFG utiliza el género masculino, género “no marcado” según la Real Academia Española. El género no marcado se emplea para designar tanto a mujeres como a varones.

puesta en práctica de los rincones es una tarea fundamental del maestro si quiere crear un verdadero contexto potencialmente significativo de aprendizaje para sus alumnos y aprovechar todos los beneficios que para su educación suponen. El rincón es una técnica metodológica, situación didáctica, que requiere, por parte del maestro, de una gestión estratégica enfocada al aprendizaje del alumno, como cualquier otra técnica metodológica: taller, unidad didáctica, centro de interés, ambiente de aprendizaje, proyecto. La técnica no es la meta, es el medio que el profesor elige para situar mejor el aprendizaje del alumno.

1.2. Vinculación del tema elegido con las competencias del Grado

En la Memoria Verifica del Grado de Maestro en Educación Infantil se estipulan las competencias generales y transversales (aquellas que son comunes a todos los módulos y materias) propias del título y cuya adquisición es el objetivo del desarrollo de las diferentes materias del plan de estudios. El TFG, como documento integrador, ha de reflejar las competencias generales correspondientes al Grado de Educación Infantil.

En el presente TFG se integrarán las trece **Competencias Generales** del Grado, siendo en el apartado 4.4. donde se indique de forma explícita el lugar que ocupa cada una de ellas.

1.3. Estructura

La estructura del trabajo es la siguiente:

- El primer punto corresponde a los objetivos que guían la elaboración de este TFG, tanto generales como específicos, en relación al tema elegido.
- A continuación se desarrolla el marco teórico. En el marco teórico se realiza un estudio sobre la metodología de rincones en el aula de Educación Infantil. En la introducción se lleva a cabo una descripción general de los rincones y la enumeración de sus objetivos generales. Ya que los rincones, además de ser una estrategia metodológica, implican una determinada forma de organización del aula, lo que se expone a continuación es un análisis de cómo se realiza el proceso de aprendizaje en los rincones seguido de cómo se han de organizar para favorecer tal proceso. La parte psicopedagógica se inicia con la exposición de diversas perspectivas psicológicas de aprendizaje para centrarse posteriormente en el constructivo, tanto de corte cognitivista como social y cultural. Se incluye también un apartado dedicado a la Neuroeducación para contemplar el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de esta nueva ciencia. A continuación se habla del juego, de sus características y tipos, ya que es un elemento clave en esta metodología. La organización de los rincones en el aula se explicará desde la descripción de tres variables como son espacio, recursos materiales y tiempo. A continuación se incide en una de las características de los rincones como es su capacidad para atender diferentes

ritmos e intereses de los alumnos. El último apartado se dedica al currículo, y cómo los rincones han de responder a este.

- La propuesta educativa (que se explicará de forma más precisa en el punto 3.2) se inicia con la descripción del contexto educativo, que incluye una descripción del barrio, del centro, del aula y de los alumnos. A continuación se describen los rincones específicos del aula, primero de forma general y posteriormente atendiendo a las características de cada uno de ellos de forma individual. Cada descripción se completará con las propuestas de mejora tanto a nivel organizativo como didáctico.
- Se concluye el trabajo con la reflexión crítica del mismo, que incluye los apartados de limitaciones y propuestas de mejora, viabilidad del proyecto, aportación personal final y vinculación del tema con las competencias del Grado en el lugar específico del TFG.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO FIN DE GRADO

2.1. Objetivos generales

- a) Sintetizar los contenidos del Grado.
- b) Transferir y aplicar los contenidos y las estrategias didácticas de aprendizaje a los distintos ámbitos disciplinares.
- c) Desarrollar técnicas y habilidades de comunicación oral y escrita.
- d) Conocer y utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) propias de su ámbito profesional
- e) Desarrollar un pensamiento reflexivo (argumentativo), crítico (analítico, sintético), científico (documentado) y explicativo (con rigor terminológico).
- f) Elaborar un trabajo estructuralmente acorde con un nivel de fin de carrera.
- g) Realizar un documento del trabajo formalmente correcto.

2.2. Objetivos específicos

- a) Comprender el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los rincones.
- b) Conocer la metodología de los rincones como contextos potencialmente significativos de aprendizaje.
- c) Analizar los rincones vividos en el aula de prácticas y proponer mejoras didácticas.

3. LOS RINCONES

3.1. Marco teórico

3.1.1. Introducción

Para comprender lo que es una metodología de **trabajo por rincones** partimos de la definición más sencilla para después, poco a poco, añadir otros rasgos diferenciadores. Tal como indica Fernández Morán, Quer y Securun (1997) los rincones son “espacios delimitados de la clase donde los niños, individualmente o en pequeños grupos, realizan simultáneamente diversas actividades de aprendizaje (pág. 3). Laguía y Vidal (2001) comparten esta definición al indicar que se trata de una forma de “organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes” (pág. 7). La organización del espacio al que se refieren estos autores se consigue, tal como indica Ezquerra y Argos (2008) mediante la disposición del mobiliario y los materiales en diferentes zonas del aula. Rodríguez Torres (2011) añade que, además de delimitados, estos espacios serán concretos y se ubicarán no solo en el aula, sino también en su entorno más próximo como pasillos o estancias anexas. Las actividades, además de simultáneas, girarán en torno a un proyecto o unidad de programación (Rodríguez Torres, 2011).

Por tanto el primer rasgo diferenciador del trabajo por rincones es que está ligado al entorno, al espacio de la clase y a cómo este se diseña y organiza. Y es este diseño lo que permite la simultaneidad de actividades, característica esencial de los rincones. El grupo completo no hace lo mismo a la vez, sino que en el aula se llevan a cabo diferentes situaciones de juego y aprendizaje de forma paralela.

Pero el trabajo por rincones es más que una forma determinada de organizar y distribuir el espacio en el aula, es ante todo una estrategia metodológica (Parra, 2005). Partimos del espacio y de la organización de este para crear un entorno motivador que permita al alumno participar de forma activa en la construcción de su conocimiento (Laguía & Vidal, 2001). La disposición del aula por rincones ha de ser, ante todo, “una determinada forma de entender la relación enseñanza-aprendizaje” (Fernández Morán, Quer & Securun, 1997, pág. 3). Por ello, que un aula esté distribuida en diferentes espacios de trabajo y juego no ha de significar que se esté llevando a cabo una metodología por rincones, pues ante todo esta distribución ha de ser una estrategia metodológica que busque un determinado tipo de aprendizaje en el alumno.

Laguía y Vidal (2001) diferencian entre los rincones concebidos como un contenido específico del curso de aquellos otros que son complementos de la actividad del aula. En el primer caso tienen una categoría similar a la de cualquier otra actividad (Rodríguez Torres, 2011) y por ello requieren que se establezca un tiempo determinado incluido en el horario de

clase así como una organización previa que asegure la participación de todos los alumnos (Laguía & Vidal, 2001). En el segundo caso se consideran anejos a la actividad del aula ya que no se prevé un tiempo determinado en el horario sino que los alumnos acuden a ellos en los ratos libres, una vez acabado el trabajo propuesto por el maestro (Laguía & Vidal, 2001). Esta situación, como indica Gervillá, 1995, en Rodríguez Torres (2011), beneficia y perjudica a los alumnos en función de su ritmo de trabajo.

Los rincones de trabajo no han de plantearse como meros complementos sino como parte esencial del trabajo del aula y por ello deben concebirse como estrategias metodológicas que cumplan ciertos requisitos. Los alumnos que disfrutan de un aula organizado por rincones de trabajo disponen de una serie de espacios diferenciados y polivalentes que les ofrecen diversas alternativas de acción para trabajar determinados contenidos o alcanzar diversos objetivos. Los niños pueden elegir libremente dónde acudir y no se determina un tiempo de juego en cada rincón ya que este dependerá del alumno, su ritmo y sus preferencias e intereses (Ibáñez, 2005).

Cada rincón, que se diferencia de forma disciplinar, ofrece a los alumnos materiales, actividades y retos que despiertan su interés y les motivan (Rodríguez Torres, 2011). En función de aquello que se plantee, Ezquerra y Argos (2008) distinguen entre los rincones “esencialmente lúdicos, -el juego simbólico es por esencia el más contemplado-, y otros más vinculados con ámbitos del conocimiento como el lenguaje o las matemáticas” (pág. 58). Las actividades básicas del alumno en el rincón serán, tal como indica Ezquerra y Argos (2008) “manipular, explorar, comparar” (pág. 58), bien, según Homann, Banet y Weikart, 1984, en Ezquerra y Argos (2008) interaccionando directamente con los materiales didácticos que se disponen en cada rincón o llevando a cabo determinadas actividades propuestas previamente por el maestro.

Se crea un espacio estimulante, que Rodríguez Torres (2011) comprende como un “entorno de aprendizaje, fuente de motivación y escenario de diversidad de contenidos y tipo de actividades, enfocado a la exploración, experimentación, acción y expresión” (pág. 109). Y es este entorno el que permite que el alumno participe activamente en la construcción de su conocimiento siendo protagonista del proceso de aprendizaje (Fernández Morán et al., 1997). Por esta razón juego y constructivismo son para Ezquerra y Argos (2008) los dos criterios básicos que sustentan la metodología por rincones.

Algunos de los rincones más habituales que podemos encontrar en el aula de infantil son el de lenguaje o expresión lingüística, de lógica matemática, de música, de juego simbólico, de construcciones, de plástica, de la alfombra, de los secretos, de disfraces y títeres, de observación y experimentación o de motricidad (Fernández Morán et al., 1997; Ibáñez,

2005; Laguía & Vidal, 2001). Estos son solo un ejemplo de rincones; en cada aula podrán surgir otras temáticas en función de los intereses y de las necesidades de los alumnos (Laguía & Vidal, 2001).

A modo de resumen se recogen los objetivos principales que Parra (2011) enumera para los rincones:

- Favorecer el **desarrollo armónico e integral** del niño: su capacidad cognitiva, sensorial, motriz, social, etc.
- Satisfacer las **necesidades infantiles** de todo tipo: de observación, de exploración, de comunicación, de juego, de movimiento, de descanso, etc.
- Desarrollar, por medio del **juego**, la creatividad infantil, la espontaneidad y la libre iniciativa del niño.
- Potenciar el **aprendizaje significativo** mediante la adquisición de experiencias y conocimientos que surgen del contacto directo con los objetos.
- Facilitar la **comunicación** de pequeño grupo entre compañeros y la individual con otros compañeros o con la profesora.
- Favorecer la **observación y registro** del proceso de aprendizaje de los niños y prestar la ayuda necesaria, según los casos.
- **Atender de forma personalizada** a los alumnos con necesidades educativas especiales (pág. 106).

3.1.2. Psicopedagogía de los rincones

Vidal-Abarca (2010) describe una situación educativa como aquella “en la que el profesor (real o virtual) desarrolla unos procedimientos de enseñanza con la intención de que unos aprendices aprendan unos conocimientos o destrezas” (pág. 20). Toda situación educativa se compone de procesos de enseñanza, que demandan prácticas pedagógicas, y de aprendizaje que requieren de capacidades cognitivas por parte de los alumnos (Vidal-Abarca, 2010). La forma en la que un maestro plantea su docencia y el aprendizaje de sus alumnos variará en función de cuál sea la perspectiva psicológica, respecto al proceso de aprendizaje, que adopte. Por ello, comprender el trabajo por rincones en el caso específico de este trabajo, así como cualquier otra metodología, y saber aplicarla correctamente en el aula, exige al maestro saber qué es aprendizaje y cómo aprenden los alumnos (Prados, et al., 2016).

Gagné, 1987, en García García (2011), define aprendizaje como “un cambio de la disposición o capacidad humana, con carácter de relativa permanencia, y que no es atribuible simplemente al desarrollo” (pág. 101). Mayer (2004) indica que es un cambio cognitivo que se refleja en un cambio de conducta, que es estable y a largo plazo, y que no es atribuible solo al desarrollo porque se basa en la experiencia y la práctica personal. Tres

grandes corrientes psicológicas, conductismo, cognitivismo y constructivismo, han ofrecido diferentes perspectivas y definiciones del proceso de aprendizaje, con importante repercusión en la educación por su implicación en la diversas técnicas instruccionales practicadas en el aula (Prados, et al., 2016).

La corriente **conductista** considera que el aprendizaje es un cambio en el comportamiento o en la conducta de las personas en respuesta al ambiente; cada conducta nueva es algo nuevo aprendido (Mayer 2004; Prados et al., 2016). En el entorno hay estímulos que condicionan la aparición de determinadas respuestas o conductas (por ejemplo la música que indica el final del recreo) de forma que el aprendizaje es un proceso mecánico que se basa en la consolidación (reforzamiento) o eliminación (debilitamiento) del binomio estímulo-respuesta, de forma que las respuestas favorables se integran y las desfavorables se eliminan (Mayer, 2004, 2011). Watson, en base a los estudios de Pavlov, explica el proceso de aprendizaje en términos de condicionamiento clásico, indicando que las nuevas conductas surgen a partir de la asociación entre estímulos-respuesta. Skinner interpreta el aprendizaje desde el condicionamiento operante, indicando que son las consecuencias a una conducta lo que hace que aumente o disminuya la probabilidad de que esta se repita (García García, 2011; Prados et al., 2016).

Esta teoría genera una práctica educativa caracterizada por el uso de los refuerzos y castigos con el objetivo de asentar una conducta (aprendizaje) o eliminarla (Prados et al., 2016). En este contexto el alumno repite una y otra vez una tarea, emitiendo respuestas y recibiendo de forma pasiva premios y castigos; el profesor es el encargado de administrar los premios y castigos a través de los cuales ofrece una retroalimentación a los alumnos de su tarea. Se utilizan métodos instruccionales orientados al aprendizaje y práctica de las habilidades básicas que buscan fortalecer determinadas respuestas (Mayer, 2004, 2011).

Dentro de la corriente conductista no solo surgieron teorías que explicaron el aprendizaje mediante el condicionamiento, también a partir de la imitación. Tal como indica Delval (2008) sería imposible un aprendizaje en el que cada conducta se modelara poco a poco, por lo que es la observación y la imitación de un modelo lo que permite que los alumnos adquieran muchas de sus conductas. Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura, 1986, en García García (2011) indica que los niños aprenden observando las conductas de modelos, que pueden ser los adultos u otros compañeros.

En los años sesenta surge otra corriente de pensamiento que no considera el aprendizaje como reforzamiento de respuestas sino como un proceso de adquisición de conocimientos mediante la tranferencia de información, de una persona más culta a una menos, que la almacena en su propia memoria (Mayer, 2004, 2011). El **cognitivismo** da protagonismo a

los procesos mentales que se activan en el aprendizaje (Prados, et al, 2016) como son el almacenamiento, la representación, la organización, la relación y la recuperación de la información (Pozo, 1989, en Prados et al., 2016). Una de las principales tesis de la psicología cognitivista, la teoría del procesamiento de la información, describe el proceso de adquisición y transformación de la información. Según esta teoría recibimos la información a través de los sentidos y tras un procesamiento inicial por parte de la memoria sensorial se transfiere a la memoria de trabajo o a corto plazo, donde se retiene mientras se opera con ella. Si se opera con atención se almacenará en la memoria a largo plazo (Prados, et al., 2016). Barlett, 1932, en Prados et al. (2016) indica que la forma de almacenar la información en la memoria a largo plazo es través de esquemas cognitivos o estructuras de información por categorías, que permiten la incorporación futura de información.

Desde la perspectiva cognitivista el alumno ya no es un sujeto pasivo sino activo porque procesa la información que le transmite el maestro (Prados, et al., 2016). La información es una mercancía que se transmite y por ello el profesor crea espacios donde abundan por ejemplo libros de texto o en lecciones magistrales (Mayer, 2000).

La tercera teoría es la psicología **constructivista** que define el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento en el que el alumno es el encargado de crear de forma activa sus representaciones mentales a la vez que da sentido a sus experiencias. La práctica educativa desde la perspectiva constructivista se caracteriza porque la función del maestro es la de guía que ayuda al alumno a construir de forma correcta las estrategias cognitivas que le permitan aprender las tareas académicas creando entornos que permitan la interacción de los alumnos y el material académico así como estimulando el proceso de selección, organización e integración de la información (Mayer, 2000, 2011).

Mayer (2011) define estas tres formas de concebir el proceso de aprendizaje mediante tres metáforas que se corresponden con las distintas corrientes: el aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta, como adquisición de conocimientos y como construcción de conocimientos. El maestro ha de conocer estos procesos y utilizará los diferentes métodos instruccionales para “provocar un cambio de conducta, un aumento del conocimiento o un cambio en la organización del conocimiento” (Mayer, 2004, pág. 4). El condicionamiento, la imitación, la adquisición y la construcción de conocimientos son procesos de aprendizaje que se viven en el aula, pero es este último el que se orienta a la comprensión y por ello permite la transferencia de conocimientos a situaciones nuevas (Mayer, 2004).

En el caso de los rincones, tal como se ha indicado en el apartado anterior y recogiendo de nuevo la cita de Ezquerro y Argos (2008), el constructivismo es la forma de aprendizaje que

lo sustenta. Por ello la situación educativa que se plantea en el aula, tal como ha sido descrita al inicio del apartado, se caracteriza porque el maestro elige los rincones como práctica pedagógica respondiendo así a una concepción constructivista del proceso de aprendizaje. Un análisis más profundo de esta corriente permitirá comprender y dar sentido a las prácticas que se ponen en marcha en un aula cuando se utiliza esta metodología.

Como se ha indicado con anterioridad, desde la perspectiva constructivista se describe el aprendizaje como un proceso activo del alumno que participa de forma directa en la elaboración de conocimiento y genera un cambio en su organización debido a la experiencia (Mayer 2000, 2004). Para que el alumno se relacione con el entorno, lo interprete y sea capaz de construir su conocimiento, requiere de unas estructuras psicológicas que se lo permitan, lo que Piaget llamó esquemas mentales. La organización interna de estas estructuras psicológicas es diferente en una u otra edad y determina la forma en la que una persona se relaciona con el entorno y aprende (Prados, et al., 2016). Piaget estableció cuatro estadios evolutivos en la vida del niño, el estadio sensomotor (del nacimiento a los dos años), el preoperacional (de los dos a los siete años), de operaciones concretas (de los siete a los once años) y de operaciones formales (de los once años a la edad adulta) (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009). A lo largo de estas etapas los esquemas mentales cambian, los primeros esquemas son solo perceptivos y motores y, según el niño avanza y progresa, sus esquemas son más abstractos (Delval, 2008).

Los esquemas son “patrones organizados de conducta” (Papalia et al., 2009, pág. 36) que no solo nos permiten almacenar información sino también relacionarnos con el entorno (Delval, 2008). Los esquemas tienden a hacerse cada más complejos, creando estructuras cognitivas mediante un proceso de organización. A partir de las primeras conductas reflejas se consolidan los primeros esquemas mediante el ejercicio. A través de los esquemas se actúa sobre el medio, a la vez que este ejercicio de interacción supone una modificación de los propios esquemas utilizados. Son los procesos de asimilación y acomodación los que permiten la modificación y evolución de los esquemas (Delval, 2008).

Asimilación y acomodación son los dos pasos del proceso de adaptación que establece Piaget en el desarrollo cognitivo. La asimilación implica la acción del organismo sobre el medio, la incorporación de nueva información a las estructuras cognitivas ya existentes. La acomodación supone la acción del medio sobre el organismo o la modificación de estas estructuras con el fin de incluir la nueva información (Papalia et al., 2009; Delval, 2008). Cuando no encontramos esquemas adecuados ante nuevas situaciones se produce un estado de desequilibrio que obliga a la modificación de los esquemas existentes para dar respuesta a la nueva situación y así restablecer el equilibrio (Prados et al., 2016). La equilibración como búsqueda de equilibrio entre los elementos cognitivos (Papalia et al.,

2009) supone la formación de estructuras cognitivas cada vez más complejas que conllevan un desarrollo intelectual (Delval, 2008).

Los procesos en el desarrollo cognitivo descritos por Piaget muestran el carácter constructivo del mismo ya que es la actividad y la interacción con el medio la que posibilita, a partir de los esquemas de aprendizaje existentes, construir nuevas representaciones mentales cada vez más complejas (Delval, 2008; Prados et al., 2016). Desde esta perspectiva se pone en relieve no el producto del aprendizaje sino su proceso. Este proceso parte de la selección de información relevante que se organiza en estructuras coherentes para ser interpretada de acuerdo a lo que ya se conoce (Mayer, 2011). Lo que aprendemos es el producto de la interpretación de la nueva información a la luz de lo que sabemos, por lo que el aprendizaje no es recopilación ni reproducción sino comprensión (Resnick, 1989, en Mayer, 2011; Pozo, 2011). Perkins y Unger (2000) definen la comprensión como “un problema que consiste en ser capaces de pensar y actuar de forma creativa y competente utilizando lo que sabemos sobre ese tema” (pág. 105). Un alumno que es capaz de utilizar sus conocimientos en nuevas situaciones ha aprendido mediante comprensión, no por memorización (Mayer, 2000).

Al introducir el tema del aprendizaje constructivista ya se hizo referencia al término transferencia. La transferencia es el “efecto del aprendizaje previo sobre uno nuevo o sobre la resolución de otro problema” (Mayer, 2004, pág. 5). En función de esta definición se dice que hay transferencia cuando un conocimiento adquirido por una experiencia previa facilita el aprendizaje de uno nuevo (transferencia de aprendizaje), o sirve para resolver un nuevo problema (transferencia de resolución de problemas) (Mayer & Wittrock, 1996, en Mayer, 2004). Cuando el conocimiento previo facilita el nuevo aprendizaje o la resolución de un problema la transferencia es positiva, si lo perjudica es negativa, y si no influye ni de forma positiva ni negativa se considera neutra (Mayer, 2004). La transferencia es condición para que se produzca un aprendizaje, porque el cambio que define el proceso no solo ha de ser duradero, también transferible (Mayer, 2004; Pozo, 2011).

La construcción activa del conocimiento, es decir un aprendizaje orientado a la comprensión y la transferencia, es lo que permite el **aprendizaje significativo** (Mayer 2011). Ausubel, 1961, 1987, en Parra (2005), indica que un aprendizaje es significativo “cuando los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognitiva” (pág. 187), por tanto depende de la actividad cognitiva del alumno, que ha de hacer un uso adecuado de los procesos ya indicados, de selección, organización e integración (Mayer, 2004).

Ausubel, 1963, en Prados et al. (2016), señala las condiciones que se han de dar tanto en los contenidos de aprendizaje como en el alumno para garantizar un aprendizaje significativo. El material a aprender ha de ser potencialmente significativo desde el punto de vista lógico, es decir coherente y no arbitrario; y desde el punto de vista psicológico, que guarde relación con los conocimientos de los aprendices para favorecer las conexiones (Prados et al., 2016). Por su parte el alumno requiere de conocimientos previos que le permitan comprender la nueva información (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983 y Novak, 1998, en Prados et al., 2016), así como actitud favorable, es decir, que esté motivado (Prados et al., 2016).

Tal como se ha descrito, el proceso de aprendizaje significativo requiere por parte del alumno un esfuerzo y una implicación cognitiva tal, que convierte a la motivación en uno de sus requisitos previos (Prados et al., 2016; Pozo, 2011). Mayer (2004) describe la motivación como “un estado interno que inicia y mantiene una conducta orientada a un objetivo” (pág. 253). La motivación tiene un carácter personal y se dirige a la consecución de un objetivo, incita a la acción y a la continuidad de esta. Si la motivación surge del interior del alumno es intrínseca, pero si depende de variables externas, como de premios y castigos, es extrínseca. Generar un ambiente de aprendizaje significativo para la transferencia requiere incentivar la motivación intrínseca, ya que el alumno al que le mueve un deseo interno de aprender se esforzará por entender, asimilando los conocimientos de tal forma que mejorará su capacidad de aplicarlo a nuevas situaciones (Mayer, 2004).

La motivación en el estudiante puede surgir del interés que le suscita el material a aprender, por la confianza que le generen sus capacidades para el aprendizaje (teoría de la autoeficacia) o por la creencia de que su esfuerzo personal le reportará éxito (teoría de las atribuciones). Respecto al interés, se puede distinguir entre el interés individual, o las preferencias personales del alumno, y el situacional, o las características del entorno que hacen interesante una actividad. Un alumno movido por su interés aprende activamente y presta más atención (Mayer, 2004). El interés de los alumnos es cambiante, va a variar en función de su desarrollo evolutivo, y dependerá en gran medida del material con el que se le relacione (Pozo, 2011).

Además de motivación, un aprendizaje significativo para la transferencia requiere de una enseñanza situada. El conocimiento no es independiente del entorno real al que pertenece sino que es situado porque “forma parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003, pág. 2). Cuando en el aula el conocimiento es abstracto y descontextualizado respecto del entorno cultural del alumno, este no le motiva ni resulta útil, está carente de significado y por ello difícilmente puede ser transferible y generalizable. La educación, como proceso de enculturación que busca la

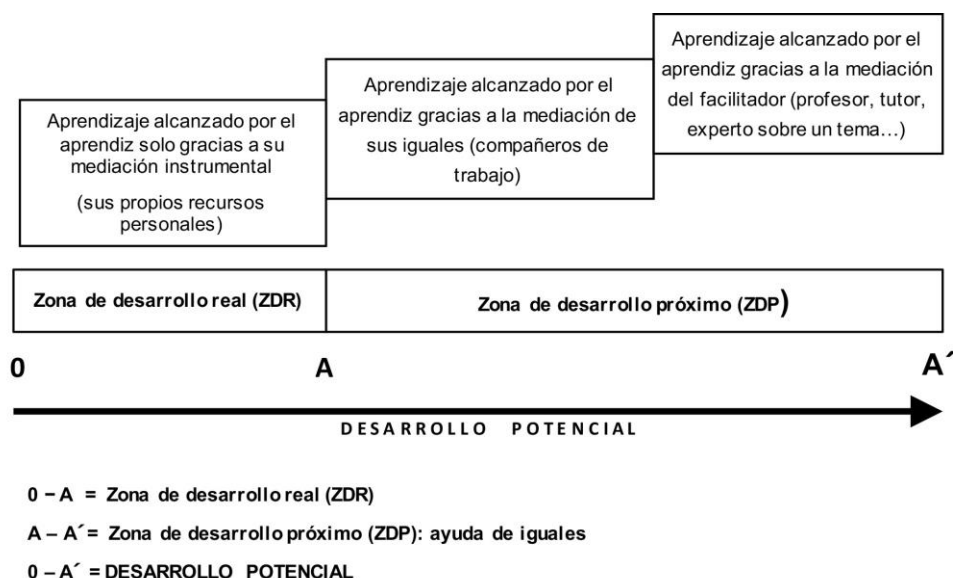
integración de los alumnos en la sociedad y en la cultura propia, requiere de enseñanzas situadas que tengan en cuenta la actividad y los contextos, permitan construir conocimiento con sentido y significado y puedan ser aplicables en el contexto. La integración en la cultura supone el aprendizaje de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con aquellos miembros más experimentados. Por ello el aprendizaje situado no va a partir de la acción individual sino recíproca y conjunta mediante estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo (Díaz Barriga, 2003).

La construcción de conocimientos no es solo un fenómeno individual mediante el cual el alumno a partir de sus experiencias con el entorno elabora esquemas cada vez más complejos, es también social porque el proceso ocurre siempre dentro de un contexto y mediante la interacción y la colaboración con otras personas (Mayer, 2004; Prados et al., 2016). Para Vygotsky “el desarrollo de un individuo se produce indisolublemente ligado a la sociedad en la que vive” (Delval, 2008, pág. 67). A través de la ley general del desarrollo de las funciones mentales superiores expone cómo los procesos sociales influyen en el desarrollo individual del alumno (Delval, 2008). Esta teoría destaca la importancia de la colaboración social en la adquisición de nuevas destrezas y así lo expone Vygotsky, 1978, en Mayer (2004), cuando indica que “el aprendizaje despierta una variedad de procesos de desarrollo internos que son capaces de operar solamente cuando el niño está interactuando con las personas de su entorno, y en cooperación con sus iguales” (pág. 224). Se aprende primero en un plano social y posteriormente en uno psicológico (Vygotsky, 1978, en Prados et al., 2016), de forma que primero aprendemos mediante la interacción y ayuda de los demás, en el llamado plano interpsicológico, y posteriormente hacemos nuestros los conocimientos y los dominamos sin ayuda alguna, en el plano intrapsicológico. El paso de uno a otro plano es denominado por Vygotsky interiorización (Vygotsky, 1978 y Wertsch, 1988, en Prados et al., 2016).

El paso de lo social a lo individual se comprende mejor mediante un concepto, de gran importancia en educación, la **zona de desarrollo próximo** (Prados et al., 2016). Vygotsky, 1979, en Mayer (2004) lo define como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz” (pág. 224). Este término hace referencia a la distancia que se genera entre lo que un alumno sabe y lo que puede llegar a saber con la ayuda de un experto (Mayer, 2004). Un alumno que se encuentra en una zona de desarrollo real tiene capacidad para resolver un problema de forma independiente, pero mediante la interacción con un adulto o un compañero más capaz puede elevarse a la zona de desarrollo potencial en el que su nivel de competencia es mayor (Delval, 2008; Prados et al.,

2016). Es por tanto la interacción la que garantiza la interiorización de los conocimientos. A partir de este concepto Bruner introduce el término andamiaje como una metáfora para describir la ayuda o “andamios” que los adultos proporcionan a los niños a la hora de realizar una tarea. Esta ayuda, sin la que en un principio el niño no podría realizar dicha tarea, ha de ser retirada poco a poco. El adulto ha de ir ajustando sus apoyos en función de los cambios en la habilidad del niño (Prados et al. 2016).

FIGURA Nº 1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE SEGÚN VYGOTSKY



(Vega & Garrote, 2005, pág. 16)

Tal como indica Parra (2011) la planificación de los rincones ha de ser minuciosa y bien estructurada para que el ambiente del aula incite a los alumnos a la exploración y la experimentación. Hay que procurar que sea un contexto significativo, en el que los alumnos en contacto con los materiales y a través de sus experiencias puedan construir representaciones mentales cada vez más complejas, en un verdadero ejercicio de elaboración de conocimiento. Pero como el proceso de aprendizaje no es solo individual sino también social, el maestro y tal como indican Prados et al. (2016), ha de conocer los contenidos que se encuentran en el plano del desarrollo real de los alumnos, es decir, aquello que saben hacer y aprender por sí solos, y lo que está en el plano potencial, lo que son capaz de hacer y aprender con la ayuda de los demás, para trabajar dentro de su zona de desarrollo próximo.

3.1.3. Los rincones como espacio para la interacción

Tal como indicaba Parra (2011) uno de los objetivos generales de los rincones es potenciar el aprendizaje significativo, pero también facilitar la comunicación de los alumnos. Los rincones permiten que los niños hablen, jueguen y aprendan unos de otros. Tal como se ha

expuesto en el apartado anterior, Piaget y Ausubel proponen un concepto de aprendizaje desde un constructivismo de carácter cognitivista, es decir un proceso interno e individual de dentro afuera, en el que el alumno, a partir de sus experiencias con el entorno (para adaptarse y comprenderle), elabora significados cada vez más complejos mediante la relaciones que establece entre sus conocimientos previos y los nuevos. Pero aparte de la actividad cognitiva, Vygotsky pone de relevancia en el proceso de aprendizaje tanto el entorno social y cultural del aprendiz como las interacciones con los demás (Prados et al., 2016). En oposición al proceso de dentro afuera propio de la perspectiva cognitivista, Bruner (1997), siguiendo la estela de Vygotsky, defiende una **perspectiva psicológica cultural** de la educación, que concibe como un proceso de fuera adentro, ya que todo aprendizaje está situado en un determinado contexto y depende del uso de ciertos recursos culturales, lo que va a suponer una transformación de la escuela y la cultura escolar tal como se ha concebido tradicionalmente.

Bruner (1997), en su obra *La educación, puerta de la cultura*, indica:

La educación no es solo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizada, ni siquiera sencillamente una cuestión de aplicar teorías del aprendizaje al aula ni de usar los resultados de pruebas de rendimiento centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura (pág. 62).

Toda comunidad cultural representa su realidad mediante símbolos que todos los miembros comparten y transmiten generación tras generación para mantener su identidad. Por ello, aunque la creación de significados pueda parecer un acto individual, son los sistemas simbólicos propios de una cultura y compartidos por todos los que permiten su elaboración y los que aportan los instrumentos para poder entender y organizar el mundo, por ello ha de haber una transferencia de elementos del entorno a la mente humana. Por esta razón la educación ha de concebirse como una forma de ayudar a los alumnos a utilizar estas herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, que les permitirán adaptarse al mundo en el que se encuentran (Bruner, 1997).

Los significados tienen un carácter situado, van a depender del marco en el cual se construyan, lo que aseguran su comunicabilidad, siendo la base para el intercambio cultural (Bruner, 1997). Tal como indica Bruner (2008) la educación es una forma de diálogo, un intercambio de conocimientos y habilidades que supone una subcomunidad de interacción. Si el aprendizaje en los humanos es un proceso interactivo en el que las personas aprenden unas de otras, no tienen sentido los modelos de transmisión de sentido único propio de las enseñanzas tradicionales. Desde la psicología cultural de la educación lo que se propone es una reconceptualización del aula y su transformación en subcomunidades de aprendizaje

mutuo en el que los alumnos, de acuerdo con sus habilidades, se implican conjuntamente en la resolución de problemas y contribuyen todos al proceso de educarse unos a otros. Los maestros por tanto no tienen el monopolio del andamiaje en la enseñanza, sino que los alumnos se “andamian” mutuamente (Bruner, 1997).

Bruner (1997) concibe una escuela renovada que opera como **comunidad mutua de aprendizaje** y que no es solo un espacio para la instrucción, sino también para la atención a la identidad y el trabajo mutuo. Scardamalia y Bereiter, 1994, en Bielaczyc y Collins (2000) indican que el objetivo principal de las comunidades educativas es el de avanzar en el conocimiento colectivo y de esa forma favorecer el aumento del conocimiento individual. La interacción tanto con los compañeros como con otros adultos acaba con el aislamiento en el que se encontraban los alumnos. En las comunidades educativas los alumnos han de comprometerse es un esfuerzo colectivo, aportando sus capacidades individuales para alcanzar una mayor comprensión de un asunto. Por ello las actividades didácticas que se propongan han de suponer un medio tanto para el desarrollo individual como para la construcción conjunta de conocimiento, asegurando la participación de todos los miembros en el proceso de una u otra forma (Bielaczyc & Collins, 2000). La función del maestro no será la de dirigir, sino la de organizar y acercar los elementos de la cultura estructurando y guiando la construcción de significados así como ajustando sus apoyos según avance el proceso (Bielaczyc & Collins, 2000; Prados et al., 2016). Esto supone un cambio en las relaciones de poder del aula ya que los alumnos asumen la responsabilidad sobre su propio aprendizaje y el de sus compañeros, y desarrollan procedimientos de evaluación tanto del conjunto como de su propio progreso (Bielaczyc & Collins, 2000).

Uno de los puntos destacados de las comunidades educativas tiene que ver con los recursos que se utilizan en ellas, ya que tanto los miembros de la comunidad como los conocimientos y las aptitudes colectivas se convierten en recursos del aula, que se comparten y pasan a formar parte del acervo colectivo (Bielaczyc & Collins, 2000). En estos procesos de interacción en los que los alumnos se apropian de los significados de su cultura, la presencia de los miembros de la comunidad, alumnos, familiares y otros adultos, se hace imprescindible. La presencia de adultos en el aula aumenta las interacciones, los aprendizajes instrumentales y mejora la convivencia (Prados et al., 2016).

Desde la perspectiva psicológica cultural de la educación han surgido en las aulas diferentes ejemplos de comunidades educativas como lo son las Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2002 en Díez-Palomar & Flecha, 2010). Las Comunidades de Aprendizaje responden a dos principios básicos del aprendizaje en la sociedad actual como son la interacción y la comunidad (Aubert et al., 2008, en Díez-Palomar & Flecha, 2010), implicando por ello a todas las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el proceso de aprendizaje y

desarrollo de los alumnos: profesorado familia, amigos, asociaciones de vecinos, voluntarios, etc. Las personas adultas incorporan al centro diversidad de perfiles diferentes (profesionales, culturales, étnicos, religiosos, lingüísticos, etc.) que dan lugar a interacciones que no hubieran sido posibles en grupos homogéneos y segregados, y que favorecen no solo el aprendizaje sino también la convivencia. Por ello uno de los pilares de las Comunidades de Aprendizaje es el aprendizaje dialógico, ya que aprender “es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan” (Díez-Palomar & Flecha, 2010, pág. 23).

Las Comunidades de Aprendizaje se caracterizan por su afán transformador del contexto de aprendizaje (Díez-Palomar & Flecha, 2010). La escuela junto con la comunidad pone en marcha el proyecto transformador y lo inician con la denominada fase de “el sueño”, porque todos juntos, profesores, alumnos, familias y otros miembros de la comunidad, sueñan la escuela que quieren para los niños. Posteriormente se establecen las diversas prioridades y actuaciones que se llevan a cabo a través de comisiones mixtas de trabajo, donde cada persona aporta sus conocimientos, recursos y experiencias. La comunidad entra también en el aula para colaborar en las actividades de aprendizaje, en los llamados grupos interactivos. El aula se divide en grupos heterogéneos y un voluntario de la comunidad dinamiza el trabajo en ellos fomentando la interacción la ayuda mutua y el aprendizaje (Flecha, 2006).

La primera experiencia de comunidad de aprendizaje surgió en 1978 en el centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí. A partir de las investigaciones del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) en 1995 se puso en marcha en el ámbito de la educación obligatoria, existiendo en la actualidad ciento veinte Comunidades de Aprendizaje, extendiéndose también a nivel internacional y estudiándose además en el Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED (CREA, 2006-2011, en Comunidades de aprendizaje, 2016).

La metodología por rincones responde a la reconceptualización del aula por la que aboga Bruner (1997), estableciéndose como una subcomunidad de aprendizaje diferente a los modelos educativos tradicionales de transmisión única. En los rincones no solo se estimula un proceso de construcción del conocimiento de corte cognitivista (mediante sus experiencias elaboran de forma individual significados cada vez más complejos) también social (los alumnos aprenden en interacción con los demás trabajando en su zona de desarrollo próximo) y cultural. El aprendizaje de significados situados en una determinada cultura requiere el contacto y la interacción con una comunidad que puede encontrar en los rincones una vía para integrarse en el aula. Concebir los rincones como un grupo interactivo

propio de una comunidad de aprendizaje daría la oportunidad de participar en el aula a las familias y demás miembros de la comunidad.

3.1.4. Los rincones desde la Neuroeducación

La **Neuroeducación** aporta un nuevo punto de vista para comprender el proceso de aprendizaje en los niños, mostrando cómo dicho proceso va a requerir de una serie de habilidades y capacidades cognitivas, sociales, emocionales, morales y físicas, fruto de un cerebro en continuo aprendizaje y desarrollo. Por ello, comprender el proceso de aprendizaje y dotarse de herramientas precisas para transformar e innovar la práctica pedagógica va a requerir, del educador, conocimientos sobre este órgano vital y su funcionamiento (Campos, 2010).

Las Neurociencias estudian el sistema nervioso y en particular el **cerebro** (la parte más evolucionada del encéfalo), aportando datos sobre cómo es, cómo aprende, procesa, registra, conserva y evoca la información. Las contribuciones que las Neurociencias han hecho al campo de la educación se han decantado en una nueva ciencia que surge de la convergencia entre las Neurociencias, la Pedagogía y la Psicología Cognitiva: la Neuroeducación (Campos, 2010). La Neuroeducación ha aunado cerebro y aprendizaje aplicando los conocimientos sobre este órgano al ámbito educativo, mejorando la preparación del que enseña y, por lo tanto, mejorando el proceso de aprendizaje. Además de elaborar técnicas de intervención, la Neuroeducación también trabaja para lograr la detección de problemas neurológicos o psicológicos que puedan interferir en el aprendizaje (Mora, 2016).

El cerebro humano está diseñado para aprender y lo hace a través de patrones que detecta, aprende y utiliza cuando lo necesita, utilizando mecanismos conscientes y no conscientes. El cerebro puede utilizar diferentes estilos a la hora de aprender, no solo de manera visual, auditiva, lingüística o lógica, como se ha venido haciendo en las aulas tradicionalmente, también puede aprender de manera reflexiva, impulsiva, emocional, perceptiva o motora, entre otras. Y no solo aprende con distintos estilos, también desde diferentes vías y utilizando diversas estrategias y elementos del entorno. Esta particularidad del cerebro ha servido de base en las investigaciones de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Campos, 2010). Gardner (2005) cuestiona la idea de inteligencia única y defiende que la inteligencia humana abarca un conjunto amplio de competencias y por ello es múltiple; propone ocho tipos de inteligencias (lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, inteligencia intra e interpersonal y naturalista) e indica que si bien todos poseemos todas estas inteligencias, su combinación hace que nuestros perfiles sean diferentes. Este planteamiento resulta positivo para el ámbito educativo ya que si el

maestro conoce los diferentes perfiles de inteligencia de sus alumnos puede orientar mejor la práctica y realizar una evaluación más real (Gardner, 2005).

La capacidad del cerebro para guardar información es ilimitada y también maleable, por ello factores endógenos y exógenos como las experiencias o las metodologías de aprendizaje usadas en el aula van a influir a la hora de adquirir, formar, conservar y recordar la información. Las influencias genéticas y ambientales, como el factor nutricional, el entorno socioeconómico y cultural, el clima familiar o las lesiones pueden afectar en el desarrollo cerebral (Campos, 2010).

Estos primeros datos sobre el cerebro ya permiten hacerse una idea de la importancia que tiene que el educador conozca cómo es y cómo aprende este órgano. Esta información le permitirá adaptar su práctica pedagógica al sistema de aprendizaje del cerebro, elaborando propuestas adecuadas y ofreciendo diversas oportunidades que respondan a la variedad de estilos y vías de aprendizaje, logrando así un proceso natural y que aproveche todo el potencial que tiene el cerebro. Será importante también que el maestro conozca todos aquellos datos de los alumnos, que se han indicado en el párrafo anterior, que pueden influir en su correcto desarrollo cerebral (Campos, 2010).

El cerebro es un órgano que empieza a construirse a los dieciséis días tras la fecundación, es heterogéneo (Mora, 2016) y tiene capacidad de aprender y enseñarse a sí mismo (Campos, 2010). El cerebro está compuesto de células glias y neuronas, que constituyen su unidad estructural y funcional. Las células glias regulan el medio interno del sistema nervioso y son el soporte estructural de las neuronas, colaborando en los procesos de comunicación entre estas. Las neuronas son células especializadas que reciben, procesan y transmiten información, permitiendo así la comunicación entre diferentes circuitos y sistemas del cerebro. La conexión de las neuronas mediante señales eléctricas y químicas es la base de la función cerebral. El proceso mediante el cual se comunican entre sí se denomina transmisión sináptica, y el lugar específico y especializado en el que se realiza, sinapsis. Las neuronas organizadas y conectadas conforman redes neuronales que configuran aquellas estructuras anatómicas que procesan la información (Miranda, Santín, Redolar & Valero, 2014). Cada red neuronal se codifica para regular determinadas funciones específicas del organismo (Mora 2016).

La actividad y la experiencia reestructuran la actividad sináptica y modifican los circuitos, por lo que el cerebro va cambiando con su uso. La plasticidad es una de las características más sobresalientes de este órgano, que se transforma y adapta en función de las demandas del entorno (Miranda, et al., 2014). La interacción con el medio da lugar a cambios en el cerebro

y, por ello, aprender y memorizar es eso, un continuo cambio de nuestras redes neuronales (Mora, 2016).

En el cerebro límbico, o cerebro emocional, y el tronco del encéfalo (específicamente en la corteza prefrontal orbitaria, la amígdala, el hipocampo, el hipotálamo y la sustancia reticular activadora ascendente), se producen los circuitos neurales que elaboran las emociones. La información captada por los órganos de los sentidos y analizada por las diferentes áreas sensoriales de la corteza cerebral llega al cerebro límbico para ser filtrada por el sistema emocional que la etiqueta de beneficiosa o perjudicial, interesante o no, etc. Esta información, ya impregnada de emoción, se dirige posteriormente a las áreas de asociación de la corteza cerebral donde se construyen los procesos mentales, de razón y pensamiento, y se elaboran las funciones ejecutivas complejas. La información desde el cerebro límbico también va al hipocampo, donde se registra la carga nemónica de lo percibido y aprendido (Mora, 2016).

Las Neurociencias demuestran que **cognición y emoción son uno**, y que por ello no hay razón sin emoción. La Neuroeducación aplica este dato revelador al ámbito educativo mostrando que la emoción es importante tanto para el que aprende como para el que enseña. El aprendizaje de conceptos descontextualizados de significado emocional no tiene sentido (Mora, 2016), “nada se puede llegar a conocer más que aquello que se ama, aquello que nos dice algo” (Mora, 2016, pág. 67).

Mora (2016) define la emoción como “una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos” (pág. 14). De forma más técnica Mora y Sanguinetti, 2004, en Mora (2011) la definen como “una reacción conductual y subjetiva producida por la información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo” (pág.14). Son por tanto reacciones automáticas e inconscientes ante estímulos que pueden suponer recompensa (placer) o castigo (dolor) y que por ello han permitido la supervivencia biológica humana (Mora, 2011).

Mora, 2008, en Mora (2011) resume en siete datos clave las características de las emociones:

- Son motivadoras, pues nos aproximan a estímulos beneficiosos o placenteros y nos alejan de los nocivos. Es un elemento clave para la supervivencia.
- Las emociones y los sentimientos (parte consciente y subjetiva de las emociones) aportan flexibilidad a la conducta. Ante estímulos de cualquier naturaleza, no hay una respuesta fija sino que el estado de alerta nos permite elegir la más adecuada.

- Ante los estímulos, la emoción hace que el individuo reaccione como un todo, activando gran parte de los sistemas y aparatos del organismo.
- Los acontecimientos que se asocian a episodios emocionales positivos o negativos se almacenan y evocan mejor. Por tanto las emociones se relacionan también a la memoria.
- Las emociones son una forma de comunicación. Los lazos emocionales se crean con la familia o los miembros de la sociedad.
- Mantienen la curiosidad y el interés.
- Tanto las emociones como los sentimientos tienen un papel básico en los procesos de razonamiento y en la toma de decisiones.

Como se muestra, en especial en los tres últimos puntos, las emociones son clave en el ámbito educativo porque activan y mantienen la curiosidad, la atención y el interés, y son la base de los procesos de aprendizaje y memoria (Mora, 2016).

La curiosidad es el elemento clave de la emoción, aquello que la enciende. La curiosidad, como mecanismo innato del ser humano, le lleva a explorar e inspeccionar, y se activa ante lo nuevo y diferente. Ante estos estímulos novedosos se activan las neuronas y circuitos del cerebro emocional y con ellos la atención. La atención es el mecanismo que se requiere para ser conscientes de las cosas, y por tanto para el aprendizaje y la memoria (Mora, 2016).

La curiosidad que se satisface mediante el aprendizaje tiene como base cerebral el placer, ya que activa circuitos cerebrales que se encuentran en el sistema límbico. Asimismo activa los sustratos neuronales del aprendizaje (corteza prefrontal) y de la memoria explícita (hipocampo). La curiosidad por tanto supone una búsqueda de recompensa y placer reforzando a la vez los procesos de aprendizaje y memoria (Mora, 2016).

Estas ideas trasladadas al aula nos muestran que no vale la pena exigir la atención de los alumnos. La tarea del maestro es evocarla y generarles curiosidad (Mora, 2011). Aquello que no emociona, que no llama la atención por nuevo o interesante, ni enciende la curiosidad es difícil que sea aprendido (Mora, 2016). El principal recurso con el que pueden contar los maestros es el juego. El juego es un mecanismo que le permite al niño aprender, mediante el estímulo de la curiosidad, habilidades y capacidades de forma eficiente. El niño juega porque le produce placer, un placer que le lleva a experimentar de forma que cada percepción, seguida por un acto motor, es siempre nueva, lo que refuerza su curiosidad (Mora, 2011, 2016).

3.1.5. El juego

Tal como indicaba Ezquerro y Argos (2008) el **juego** es uno de los criterios básicos que sustentan la metodología de rincones. Cuando los niños se encuentran en los rincones

juegan de forma espontánea, a su ritmo, sin la intervención del adulto, eligiendo aquellos materiales que más les interesan y poniéndose en contacto con otros compañeros, bien de forma paralela, bien en un proyecto común (Pecci, Herrero, López & Mozos, 2011).

El juego es una actividad inherente al ser humano que surge en la infancia de forma natural y que resulta fundamental porque contribuye al desarrollo de sus capacidades y destrezas. El juego estimula en los niños el desarrollo psicomotor, poniendo en marcha sus habilidades motoras gruesas y finas, y favoreciendo la configuración del esquema corporal y de una imagen equilibrada y positiva de ellos mismos. El juego contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas que le van a permitir comprender el entorno y desarrollar su pensamiento, avanzando desde un pensamiento global a uno analítico. Durante el juego además se relaciona con los demás lo que le va a permitir desarrollar sus habilidades sociales y aprender a desenvolverse de forma autónoma y personal mejorando su autoconocimiento y su autoestima. Por último indicar que el juego favorece también su desarrollo moral y emocional (Pecci et al., 2011), así como cultural, porque a través de él conoce rasgos de su cultura y se integra en el mundo adulto (García Velázquez & Llull, 2009).

El juego es una acción básica en la vida de los niños, es importante que jueguen, por lo que hay que procurarles oportunidades para ello. Con el término juego se nombran actividades muy diferentes (tirar el sonajero desde la cuna, construir una torre con piezas, ser piratas o guerreros, o practicar baloncesto en grupo) que hace difícil definir sus características y diferenciarlo de otras actividades que realicen los niños (Delval, 2008). Pecci et al., (2011) y Delgado (2011) enumeran una serie de características aceptadas y consensuadas en los estudios en torno al juego. Las más destacadas son:

- Es una actividad **inherente** al niño que realiza de forma **espontánea y voluntaria y libre**, no por obligación.
- El juego tiene un carácter **universal** (está y ha estado presente en todas las sociedades desde orígenes remotos) y **necesaria**.
- Jugar les produce **placer** y disfrute, por ello **es un fin en sí mismo**, no se busca un objetivo concreto
- Toda actividad lúdica implica **actividad**, requiere que el niño se mueva, piense o se comunique, por tanto implica un **esfuerzo**.
- Los niños **no necesitan materiales concretos** para jugar; cualquier objeto puede ser un juguete, incluso pueden jugar en ausencia de ellos.
- Como toda actividad tiene unos **límites espaciales y temporales**.
- Es una **vía de descubrimiento** del entorno y de sí mismo.

Se completa la lista con tres de las características que Delval (2008) recoge de Piaget: la **relativa falta de organización** en el juego y la **liberación de conflictos**, porque el juego los ignora o los resuelve; la **sobremotivación**, cualquier actividad convertida en juego obtiene una motivación suplementaria para su realización, porque el juego añade placer.

Las actividades que se incluyen bajo el título de juego como se ha descrito tienen características comunes, pero también diferencias, ya que el juego cambia y evoluciona paralelo y a consecuencia del desarrollo de los niños (Delval, 2008; Pecci et al., 2011). Así siguiendo el modelo cognitivo de Piaget se establecen tres tipos de juego.

El **juego de ejercicio** es propio del periodo sensoriomotor (0 y 2 años), etapa caracterizada porque el niño aprende acerca del mundo y de sí mismo por medio de su actividad sensorial y motora (Papalia, et al., 2009). Por esta razón el juego en esta etapa consiste en movimientos del propio cuerpo o de objetos. Estos movimientos inicialmente tienen un fin adaptativo, buscan alcanzar un objetivo, que una vez conseguido repiten por puro placer. Es un juego que realizan en solitario, ya que su interés por otros bebés es reducido, aunque sí se produce interacción lúdica con adultos. El juego de ejercicio no acaba con este periodo, sino que continúa toda la vida. En años posteriores desarrollan el juego turbulento, acciones motoras generalmente en grupo o integradas en otras actividades o juegos (Delval, 2008).

Al final de estadio sensoriomotor aparece el **juego simbólico**, que se perfecciona en la etapa preoperacional (2-6 años). La capacidad de representación que adquieren en este estadio permite que los niños incorporen el símbolo en sus actividades y jueguen a simular situaciones, objetos o personajes que no están presentes. Las situaciones normalmente son escenas de la vida cotidiana; ponen en marcha guiones que son esquemas de situaciones sociales reales y que reflejan su conocimiento de la realidad. Este juego favorece las interacciones sociales, por ello la relación con los demás en el juego va evolucionando. A los dos años juega sin tener en cuenta a los demás, es un **juego individual**. Entre los dos y los cuatro surge el **juego paralelo**, parece que los niños juegan juntos pero no hay relación entre ellos. A partir de los cuatro su **juego es compartido** o asociativo, ya que participan organizando entre todos el juego (Delval, 2008; Pecci et al., 2011).

El **juego de reglas** es el propio del estadio de operaciones concretas (a partir de los 6 años), pero se inicia mucho antes. Por ejemplo en el juego simbólico el niño está utilizando un gran número de reglas, a partir de las cuales comienza a realizar otros juegos reglados con la participación o no del adulto. Entre los dos y los cinco años reciben la regla del juego de otra persona y la acatan, no como obligatoria, sino como una forma de jugar. En estas edades realizan un juego paralelo y no intentan ni ganar ni coordinar sus puntos de vista. A partir de los seis/siete su juego es cooperativo, se organizan para alcanzar una meta,

siempre respetando la regla que han aprendido para el juego, que es obligatoria y no se puede modificar (Pecci et al., 2011).

Se incluye además otro tipo de juego que aparece en el primer año y evoluciona a lo largo de los años paralelo a los demás, el **juego de construcción**. Son juegos de habilidad y creación en el que los niños reproducen con piezas de plástico o madera el mundo que les rodea: torres, coches, edificios, etc. Su capacidad de construcción estará ligada tanto a su desarrollo motor como cognitivo (Delval, 2008).

La organización del aula en rincones ofrece al niño espacio, tiempo y recursos para jugar y con ello una oportunidad para el desarrollo integral de su personalidad. Delval (2008) indica que con el paso del tiempo todos los tipos de juego se relacionan, y así se puede observar en los rincones ya, que están presentes los cuatro tipos (los niños que construyen una torre y después la golpean para que caiga en el rincón de construcciones, los que juegan a mamás o papás en la casita, o aquellos que juegan al dominó en el rincón de matemáticas). En función de la edad y el tipo de recurso material se observará además un juego individual, paralelo o asociativo.

3.1.6. Organización de los rincones

En Educación Infantil cualquier instrumento o medio que use el maestro en el aula adquiere una dimensión educativa, por ello variables como el **espacio, los materiales y el tiempo** se convierten en recursos educativos que van a requerir de una previa organización, con el fin de responder a aquellos criterios pedagógicos que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parra, 2005). El espacio donde se lleva a cabo la acción educativa, la selección y organización de los materiales didácticos y la distribución del tiempo a lo largo de la jornada se convierten en elementos que configuran el ambiente educativo, respondiendo tanto a las necesidades como a los intereses de los alumnos y contribuyendo a su proceso de desarrollo y aprendizaje (Parra, 2005; Gallego, 1994).

En función del modelo educativo que se aplique en el aula, estos elementos se configurarán de una u otra manera. Las variables de espacio, materiales y tiempo definen un aula organizada en rincones, aunque más allá de una cuestión meramente organizativa lo revelante es que dicha organización genera unas condiciones que favorecen un tipo de aprendizaje el significativo.

A diferencia de modelos educativos tradicionales en los que el maestro debía adaptarse a un espacio rígido y monovalente dado de antemano, en la actualidad, como ocurre en las aulas organizadas por rincones, el espacio es flexible y polivalente y está organizado con una intención educativa (Parra, 2005). Se trata de un espacio al servicio del alumno que le

permite relacionarse, experimentar y explorar de forma progresivamente más autónoma (Gallego, 1994).

Cuando el maestro organiza el espacio educativo ha de tener en cuenta una serie de factores que condicionan tal organización. Parra (2005) establece cuatro:

- Factores **psicobiológicos**. Se tendrán en cuenta las necesidades e intereses propios de los alumnos de infantil, tales como las necesidades fisiológicas, motrices, afectivas, lúdicas, de autonomía, de socialización, de comunicación y de experimentación.
- Factores **pedagógicos**. La disposición y organización de los espacios debe ser objeto de reflexión previa por parte del maestro no solo para responder a las necesidades de los alumnos sino también a los fines previstos tanto de desarrollo como de aprendizaje. Cuando se elabora el proyecto educativo de centro y el proyecto curricular de etapa se tendrán en cuenta los condicionamientos del espacio.
- Factores **normativos**. En la normativa vigente se recoge aquellos requisitos que se deben seguir para organizar el ambiente escolar (actualmente se recoge en el artículo 3 del Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria)
- Factores **didácticos**. En función del modelo de enseñanza, la organización del espacio y la manera en la que el alumno se relaciona con él es diferente. La organización del aula en rincones responde a un modelo de enseñanza cognitivo-interactivo que requiere de un espacio que facilite la adquisición de experiencias mediante la interacción con los objetos a través de la exploración, la experimentación y el descubrimiento.

Por ello, el espacio de un aula organizada en rincones de trabajo requiere cumplir ciertos requisitos. En primer lugar los rincones han de distribuirse en el propio aula o en entancias anexas cercanas, estableciéndose diferentes zonas o áreas de trabajo que permitan llevar a cabo distintas actividades de forma simultánea (Fernández Morán et al., 1997), favoreciendo así la diversidad de opciones para los alumnos (Parra, 2005). Los espacios deben mantenerse fijos, delimitados e identificados con un cartel, dibujo o símbolo (Fernández Morán et al., 1997), tanto para favorecer el uso autónomo por parte de los niños, como para permitirles una mejor ubicación en el aula al favorecer una construcción mental del espacio (Parra, 2005).

El número de rincones que establezca el maestro en el aula dependerá de los objetivos educativos que se plantee para ellos, del número de alumnos, del tamaño del aula y del material del que se disponga. Teniendo en cuenta estos condicionantes, se dispondrá del número de rincones máximo posible, para que los alumnos tengan la posibilidad de elegir (Fernández Morán et al., 1997). Algunos de ellos serán fijos durante el curso y otros

temporales, dependiendo de las necesidades y los intereses de los niños (Laguía & Vidal, 2001).

Los rincones han de estar distribuidos de forma que se permita el libre tránsito del alumno por el aula (Laguía & Vidal, 2001). Dicha distribución dependerá del espacio físico que requiera el rincón y del tipo de actividad que se realice en él (Fernández Morán et al., 1997). Tal como indica Del Carmen y Viera, 2002, en Parra (2005), hay rincones que requieren de más o menos concentración o exigen mayor o menor presencia del maestro.

En cada uno de los rincones se dispondrá determinado material didáctico. Los materiales didácticos son aquellos “objetos, instrumentos, etc., con los que el niño puede relacionarse en su entorno escolar, independientemente de que hayan sido elaborados o no con fines educativos” (Gallego, 1994, pág. 102). Es decir, el alumno puede observar, manipular o experimentar con objetos muy variados que encuentre en su entorno, y todos ellos serán partícipes de su proceso de aprendizaje.

El origen del material didáctico del aula es diverso. Algunos materiales se compran en tiendas especializadas (pinturas, puzzles, muñecos, etc.), otros pueden ser objetos que aporten las familias (ropa, muebles, revistas, etc.), pueden ser creados por los alumnos a partir de material reciclado (coches con botellas de plástico) o incluso pueden utilizar materiales de la naturaleza como piñas, piedras u hojas (Laguía & Vidal, 2001). Todo el material didáctico debe ser analizado previamente por el maestro teniendo en cuenta los objetivos que se persiguen con ellos, su distribución en el aula, el papel del maestro como dinamizador de la interacción entre alumno y material (Laguía & Vidal, 2001), y los roles que material y niño ocupan en la construcción del conocimiento (Laguía & Vidal, 2001; Gallego, 1994).

La elección de uno u otro material es reflejo de las características del modelo educativo del aula (Gallego, 1994); si se pretende conseguir un aprendizaje constructivista y significativo se requiere de un material con ciertas características. De los requisitos enumerados por Gallego (1994) para los materiales del aula, además de seguridad y solidez, destacamos que han de ser atractivos y estimulantes, que les motive y divierta, sugestivos, potenciando la actividad infantil sin sustituirla, variados, ofreciendo múltiples posibilidades de juego, observación, manipulación y experimentación, que permita al niño desarrollar todas sus capacidades y ante todo que sean materiales adecuados a su nivel de desarrollo y a sus posibilidades de acción. El material didáctico debe adecuarse al tipo de juego característico de este periodo (Gallego, 1994). Deben ser materiales que permitan tanto el juego motor (pelotas, cuerdas, aros, etc.), de construcción (piezas de construcción), como simbólico (muñecas, cocinitas, animales, etc.).

Tras la selección, la distribución del material también es una cuestión relevante y significativa. El material didáctico ha de distribuirse en los diferentes rincones ordenados mediante criterios claros que todos conozcan, visibles para que inviten al juego y accesibles con el fin de potenciar la autonomía y su libre elección. La cantidad de materiales dispuestos en cada rincón será tal que permita variedad de actividad sin proporcionar excesivos estímulos que la bloquen y que se dispondrán materiales de diferente complejidad para conseguir mantener la atención y generar retos (Del Carmen y Viera, 2002, en Parra, 2005). Laguía y Vidal (2001) proponen además que los diferentes materiales se dispongan en cajas o cestos con símbolos o fotografías para identificarlos.

La última de las variables a analizar es el tiempo. La organización temporal en la etapa infantil tiene que respetar ante todo las necesidades y ritmos biológicos de los alumnos. Los ritmos de actividad, juego, descanso y las exigencias fisiológicas condicionan la organización temporal creando marcos temporales que les ayuden a una mejor percepción del tiempo. El maestro establecerá diferentes momentos a lo largo de la jornada, siempre persiguiendo un fin educativo y teniendo en cuenta la flexibilidad que ha de primar a la hora de planificarlos (Gallego, 1994). A la hora de distribuir los tiempo se tendrá en cuenta la curva de rendimiento de los alumnos, sus fluctuaciones de atención y el grado de fatiga y cansancio a lo largo de la jornada, así como sus intereses y motivaciones (Parra, 2005).

Entre los diferentes momentos que se determinan a lo largo de la jornada (momento de acogida, de reunión en gran grupo, de descanso, de actividades programadas, etc.), se encuentra el momento de juego en rincones. La duración del juego en rincones dependerá de la edad de los alumnos, oscilando entre media y hora y media. La periodicidad será diaria, y en la medida de lo posible estableciendo un horario fijo que permita a los niños acostumbrarse y situarse en la secuencia temporal (Fernández Morán et al., 1997).

En este tiempo dedicado al juego se establecen además una serie de rutinas. Una rutina es, como indica Zabalza, 1987, en Gallego (1994), una “repetición de actividades y ritmos en la organización espacio-temporal de la clase” (pág. 111), que permiten que el alumno fije las secuencias temporales y adquiera pautas de organización temporal (Gallego, 1994). La actividad en los rincones comienza con la elección del rincón. Lo óptimo es que el alumno elija libremente dónde quiere jugar, teniendo en cuenta dos condiciones: hay un número máximo de participantes en cada rincón y todos los alumnos han de pasar por todos los rincones y hacer un mínimo de actividades (el maestro o los alumnos llevarán un control de los rincones a los que ha acudido semanalmente). Tras la elección del rincón comienza el tiempo de juego que finaliza con la recogida del material y un momento final de diálogo y reflexión en el que los alumnos puedan contar por ejemplo a qué han jugado, si han surgido dificultades o disputas y cómo se han resuelto (Fernández Morán et al., 1997).

Estas rutinas que dirigen la actividad en los rincones parten de una serie de normas que han sido discutidas y establecidas previamente, que todos los alumnos conocen y asumen, les aportan autonomía en el juego y regulan el funcionamiento de los rincones (Ibáñez, 2005). Algunas de estas normas son no poder superar el número establecido de alumnos para cada rincón, pasar por todos ellos a lo largo de la semana, poder cambiar o no de rincón una vez iniciada la sesión o cuidar el material y colocarlo en su lugar una vez finalizada la actividad.

Tal como se ha expuesto, la organización de las variables espacio, materiales y tiempo responden a determinadas intenciones educativas y potencian una metodología basada en la comunicación y la cooperación, la investigación y el descubrimiento, la autonomía y la intervención individualizada (Ibáñez, 2005), facilitando por ello el aprendizaje significativo (Gallego, 1994).

3.1.7. Los rincones como espacio para la diversidad

Organizar la clase por rincones es ante todo una estrategia metodológica que responde a las diferencias, los intereses y los ritmos de aprendizaje de los alumnos (Fernández Morán et al., 1997). Todos los alumnos son diferentes en cuanto a necesidades, capacidades e intereses, y los rincones crean un marco de trabajo que permite acoger esta diversidad (Laguía & Vidal, 2001).

Gimeno (2000) define la escuela como un espacio integrador que ha de acoger de manera natural a la diversidad del alumnado. Todos somos únicos y diferentes unos de otros y esta realidad también se manifiesta en la escuela, que ha de respetar y fomentar la singularidad individual del alumnado (Gimeno, 2000). En el artículo 2 del Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, se recogen los principios generales que han de regir en la Educación Infantil indicando que “se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad de los alumnos, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades” (Decreto 17/2008).

Educación Infantil es la etapa donde mayor diversidad de alumnado podemos encontrar, diversidad que no ha de considerarse desde el punto de vista negativo ya que más que fuentes de dificultades en el desarrollo, son oportunidades de enriquecimiento entre iguales (Fernández Batanero, 2015). Las fuentes que dan origen a la diversidad en el aula pueden ser múltiples. Paniagua y Palacios (2005) apuntan que las diferencias en el aula tienen que ver con la edad de los alumnos (tanto en grupos que unen dos o más edades como del mismo año de nacimiento pero de meses muy alejados temporalmente), con el género y los

diferentes comportamientos ligados a este por razones biológicas y sociales, con los diferentes ritmos biológicos o con distintas variables personales que influyen tanto en sus posibilidades como en sus formas de aprendizaje, tales como el estilo de apego, la autoestima o los intereses.

También encontramos en el aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que, tal como recoge la Ley Orgánica de Educación (en adelante LOE), son aquellos con necesidades educativas específicas, de altas capacidades, o que se integran de forma tardía en el sistema educativo (Ley Orgánica 2/2006). Santiuste y González-Pérez (2014) consideran que el término necesidades es muy genérico y por ello incluyen en él a diferentes tipos de alumnos: aquellos con déficit sensorial, físico o intelectual, los que presentan dificultades en la adquisición de los aprendizajes mínimos, entre otras razones, por problemas de orden madurativo y a los que sufren dificultades motivadas por el entorno familiar y cultural o por intervenciones metodológicas inadecuadas en el aula o por tener aptitudes intelectuales superiores a la media.

Fernández Batanero (2015) a las fuentes de diversidad de carácter personal que se han descrito hasta ahora añade las de raíz social, que Santiuste y González-Pérez (2014) señalan entre las fuentes de dificultades que generan necesidades en los alumnos. Fernández Batanero (2015) habla de la diversidad motivada por las características socioculturales y económicas de la familia de la que proceden los alumnos, por la pertenencia a minorías étnicas o culturales y aquella derivada de la marginación social, principalmente por las diferencias socioeconómicas.

Es tarea del maestro responder a esta diversidad, ya que no existen grupos homogéneos, atendiendo a la totalidad del grupo y a la vez respetando las diferencias individuales, no solo para adaptarse a las peculiaridades de cada alumno sino para, cuando sea necesario, solicitar la intervención de los profesionales (Fernández Batanero, 2015). La aplicación de la metodología de juego en rincones genera en el aula un espacio que se caracteriza por su gran potencial en relación con la atención a la diversidad, gracias a su flexibilidad y múltiples opciones de acción (Paniagua & Palacios, 2005); la característica forma de organización y trabajo en los rincones es la que lo posibilita: un alumno puede elegir con libertad entre diferentes espacios que le ofrecen múltiples posibilidades de juego, así como entre materiales motivadores, accesibles y con distintos grados de dificultad.

Se crea un espacio que potencia la autonomía respondiendo a los diferentes intereses y respetando ritmos y niveles de aprendizaje (Rodríguez Torres, 2011). El juego en rincones permite realizar actividades adaptadas a las características de cada alumno y que estos avancen según sus capacidades (Ibáñez, 2005).

Se crea además un espacio de comunicación e interacción ya que cada rincón lo comparten un número determinado de alumnos, surgiendo relaciones de ayuda y cooperación en las que unos aprenden de otros (Ibáñez, 2005). Por ejemplo en grupos con diversidad de edades los pequeños cuentan con modelos más evolucionados que les ayudan, y los mayores tienen la oportunidad de ayudar y enseñar, enriqueciendo su experiencia (Paniagua & Palacios, 2005). De la misma forma podría ocurrir en aulas con diversidad de ritmos de aprendizaje o con alumnos con necesidades de aprendizaje.

El juego autónomo de los alumnos en los rincones hace que la función del maestro sea diferente al de otras actividades dirigidas. El maestro interviene solo cuando el alumno así lo solicita (Fernández Morán et al., 1997), lo que le permite observar y trabajar con mayor flexibilidad para atender a las diferentes situaciones y necesidades de aprendizaje (Ibáñez, 2005). En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales los rincones, además de potenciar su autonomía, permiten, cuando es preciso, la intervención individualizada y personalizada por parte del maestro (Ibáñez, 2005).

Tal como indica Paniagua y Palacios (2005), la metodología por rincones supone “una alta tolerancia a la diversidad, mucha confianza en las posibilidades de los niños, y el desarrollo de habilidades de atención simultáneas a lo individual y a lo grupal” (pág. 236).

3.1.8. Los rincones como respuesta al currículo

Los rincones se organizan y distribuyen en el aula siguiendo un criterio disciplinar (Rodríguez Torres, 2011); encontramos el rincón de la lógica matemática, del juego simbólico, de la lectoescritura o de la música. En cada uno de ellos el maestro ha de presentar varias alternativas de trabajo, siendo este uno de los principios organizativos clave que señala Ibáñez (2005). Se ha de proveer con una media de cinco o seis propuestas de diferentes actividades y materiales, que serán previamente presentadas y permitirán el juego individual pero también deberán motivar el juego en pareja o pequeño grupo (Fernández Morán et al., 1997).

Ibáñez (2005) propone dos tipos de actividades para los rincones, las de libre elección y las tareas dirigidas con modelos pautados. Las actividades de libre elección pueden ser aquellas propias del rincón establecidas por el material, globalizadas en una unidad didáctica o proyectadas por los alumnos, ya sea de forma individual o en grupos. Estas actividades surgen del interés del alumno, asegurando así la motivación, la atención y la participación en ellas, siendo ellos los que controlan su duración (Ibáñez, 2005). La actividad libre va a suponer “planificación y reflexión, elección de actividad, selección de medio y materiales, realización de tareas, comprobación de resultados y control de los logros” (Ibáñez, 2005, pág. 205).

El maestro puede proponer también actividades pautadas con el fin de trabajar de forma más estructurada y precisa ciertos aspectos, sin que por ello se deje de facilitar al alumno la posibilidad de elegir. Por ejemplo, se les puede ofrecer cinco o seis fichas de actividades impresas orientadas a un mismo objetivo y que sean ellos los que decidan cuál realizar. Estas tareas se realizan de forma individual (Ibáñez, 2005).

Toda propuesta que se presente en los rincones ha de responder tanto a los intereses de los alumnos como a los contenidos y objetivos planteados en la programación de aula (Fernández Morán et al., 1997). En el contexto específico del aula y para un curso y grupo de alumnos determinado, el maestro ha de planificar de forma sistematizada el proceso de enseñanza mediante un documento denominado programación de aula que supone el tercer nivel de concreción curricular (Escamilla, 2009). El primer nivel de concreción curricular lo ocupa el denominado currículo prescriptivo, que es el programa oficial dictaminado por la Administración central y desarrollado por las comunidades autónomas. La adaptación del currículo prescriptivo a la realidad de cada centro y etapa se realiza mediante los proyectos curriculares de etapa (también llamadas propuestas pedagógicas), que representan el segundo nivel de concreción curricular (Escamilla, 2009) y por ello son referente de las programaciones de aula.

Los rincones se tienen que organizar en función de los objetivos y contenidos determinados en la programación de aula que suponen la adaptación al aula de aquellos objetivos y contenidos que se recogen en la normativa vigente, que en la Comunidad de Madrid es el Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil. Estos se organizan en tres áreas: área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal; área 2: Conocimiento del entorno; área 3: Lenguajes: Comunicación y representación (Decreto 17/2008). Además en las actividades propuestas se tendrá en cuenta que se trabajen los tres tipos de contenidos, conceptuales, procedimentales y actitudinales (Fernández Morán et al., 1997).

La LOE introdujo un nuevo elemento en la definición de currículo, las competencias. Así se indica en el artículo 6.1 “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (Ley Orgánica 2/2006). Aunque en el Decreto 17/2008 no se haga referencia a ellas en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, sí, al indicar que en la etapa de Educación Infantil se “sientan las bases para el desarrollo personal y social y se integran aprendizajes que están en la base del posterior desarrollo de competencias que se consideran básicas para todo el alumnado” (Real Decreto 1630/2006).

Escamilla (2009) define competencia como un “saber orientado a la acción eficaz, fundamentado en una integración dinámica de conocimientos y valores, y desarrollado mediante tipos de tareas que permiten una adaptación ajustada y constructiva a diferentes situaciones y contextos” (pág. 173). Las competencias implican transferencia y movilización de conocimientos y habilidades aprendidas previamente que se han de aplicar en diferentes contextos. La metodología de rincones de trabajo resulta muy eficaz para el trabajo de las competencias básicas ya que se le ofrece a los alumnos diferentes escenarios y problemáticas que, con cierta autonomía, han de resolver movilizando para ello sus recursos personales, habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias previas (Rodríguez Torres, 2011).

En la normativa se hacen referencia, explícita o implícitamente, a ocho competencias básicas: lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal (D'Angelo & Medina, 2011). Rodríguez Torres (2011) incluye como competencia transversal la emocional.

3.2. Propuesta educativa: desarrollo de rincones

Organizar el aula en rincones es una práctica común en las aulas de Educación Infantil. Pero los rincones son más que una forma de disponer el espacio, son una estrategia metodológica que busca dotar a los alumnos de un contexto que les permita interaccionar unos con otros, les genere interés, les permita ser autónomos y le aporte experiencias para potenciar el aprendizaje significativo. Pero para que los rincones cumplan estos objetivos han de respetarse una serie de requisitos, lo que obliga al maestro a tener un conocimiento teórico sobre esta metodología, aplicarla en la práctica de forma coherente y revisarla de manera continuada.

El aula donde realicé el tercer periodo de prácticas del Grado disponía de una serie de rincones en el que los niños (tres y cuatro años) jugaban casi diariamente. No obstante los rincones no cumplían con ciertos requisitos necesarios para crear un verdadero contexto significativo. Por esa razón me planteé realizar una descripción de los rincones específicos de mi aula de prácticas y proponer una serie de mejoras, basándome siempre en el contenido del marco teórico.

La propuesta educativa se inicia con la descripción del entorno del aula; se indicarán las características del barrio, del centro, la forma de trabajo en el aula, y las características psicoevolutivas de los alumnos. El objetivo de esta descripción previa será ofrecer datos para contextualizar el análisis de los rincones y para comprender algunas de las propuestas

de mejora que se incluyen. A continuación se realizará una descripción general de los rincones atendiendo a los factores de espacio, recursos materiales y tiempo. Posteriormente se atenderá al proceso de evaluación de los rincones que realiza el maestro y se concluirá con una descripción específica de cada uno de los cinco rincones que hay instaurados en el aula. Cada descripción se complementará con diversas propuestas de mejora. Las propuestas didácticas de mejora de cada uno de los rincones se justificarán desde las diferentes competencias didácticas.

3.2.1. Características del entorno educativo

El centro donde realicé el tercer periodo de prácticas se encuentra en uno de los barrios del municipio madrileño de Leganés, situado en la zona sur de la Comunidad. La característica más destacada de este barrio, que se encuentra bastante alejado del casco urbano del municipio (tres kilómetros), es la alta proporción de población inmigrante extranjera que habita en él. A fecha 1 de enero de 2016 un 15,5% de la población del barrio era de procedencia extranjera, principalmente de origen marroquí (32,6%), rumano (17%) y ecuatoriano (8%). Las familias presentan además un bajo nivel de renta per cápita, un alto índice de desempleo y un bajo nivel de instrucción (Ayuntamiento de Leganés, s.f.; Ayuntamiento de Leganés, 2016).

El centro es público e imparte los ciclos de Infantil y Primaria, es de línea dos y su horario es continuo (de 09:00 a 14:00 horas). Está organizado en tres edificios, ocupando el ciclo de Infantil una de las alas del edificio principal. Las aulas de dicho ciclo se distribuyen alrededor de dos amplios vestíbulos multiusos. El centro dispone de diversas instalaciones tales como sala de psicomotricidad, biblioteca o sala de música, entre otras.

3.2.2. Características del aula

El aula de Infantil se encuentra en la planta inferior del edificio principal, anexo a un amplio vestíbulo y a un pequeño patio cubierto. El aula mide unos 45m² y el mobiliario para el trabajo de mesa (mesas y sillas) se sitúa en la parte central del aula, en torno al cual se distribuyen diferentes muebles y estanterías, en los que se dispone del material necesario para la actividad en el aula, incluido el destinado a juego en rincones.

La jornada se distribuye en cinco periodos de cuarenta y cinco minutos de trabajo en el aula y un recreo de treinta en el patio. La actividad del aula se inicia diariamente con la asamblea, y continúa con la realización de fichas de lectoescritura o lógica matemática (lectoescritura y la lógica matemática se trabajan mediante sendos métodos editoriales), actividades de la unidad didáctica que se esté trabajando en el momento o juego en rincones. Los alumnos tienen además dos sesiones semanales de Inglés, Psicomotricidad y Religión/Alternativa, así como una sesión de Música, Informática y biblioteca. A lo largo del

curso se llevan a cabo diferentes unidades didácticas, con una duración aproximada de un mes o mes y medio. Los tutores del mismo nivel eligen el tema y programan las actividades. Estas actividades suelen ser juegos, manualidades, talleres o fichas en relación con el tema elegido.

En relación a las familias de los alumnos del aula, estas son reflejo de las características del barrio descritas con anterioridad. Predominan familias de bajo nivel económico y cultural. Un alto porcentaje tiene alguno de los miembros en situación de desempleo y, entre los que trabajan, predominan los empleos de baja cualificación. Destaca el alto número de madres dedicadas al trabajo en el hogar. La mayoría de estas familias son nucleares, con una media de dos a tres hijos. Existen varios casos de familias monoparentales.

A excepción de contados casos, las familias de la clase no se muestran implicadas con el centro, y la participación y la colaboración en la vida escolar y en actividades programadas es muy escasa. Destacan, del conjunto de las familias del centro, aquellas de nacionalidad marroquí. Estas familias son las que suelen tener menor nivel económico y mayor número de hijos. Su implicación en la vida escolar y la relación con el resto de las familias es muy escasa. Esto puede deberse al desconocimiento del idioma castellano de un alto porcentaje de estas familias.

3.2.3. Características de los alumnos

El aula está compuesta por veinticuatro alumnos, catorce niñas y diez niños. Once de ellos cumplen cuatro años en el primer semestre del año y trece en el segundo. Ninguno de los alumnos de la clase está diagnosticado como “Alumno con necesidades específicas de apoyo educativo” (ACNEAE). Del total de veinticuatro alumnos, diez de ellos proceden de familias de nacionalidad española y catorce de familias procedentes de otros países, como es Ecuador, Bulgaria y Marruecos. De los catorce, once alumnos pertenecen a familias de nacionalidad marroquí. A continuación se describen las características psicoevolutivas de los niños de tres y cuatro años, y específicamente de los alumnos del aula.

a. Desarrollo físico y motor

Los niños de tres y cuatro años abandonan la primera infancia e inician un periodo de cambios y crecimiento, tanto relativo al peso y la estatura como al cerebro (Santrock, 2010). A esta edad se abandonan las redondeces típicas de la niñez y se produce un progresivo desarrollo muscoesquelético. El tronco, los brazos y las piernas se alargan, adquiriendo proporciones similares a los adultos. (Papalia et al., 2009). Para Byrnes, 2001, en Santrock (2010) el desarrollo físico más importante de estos años es el que se produce en el sistema nervioso, especialmente en el encéfalo que permite que los niños planeen sus acciones,

perciban mejor los estímulos del entorno y avancen en el ámbito del lenguaje (Santrock, 2010).

Respecto al desarrollo físico, en el aula no hay una paridad de estaturas ni pesos. Tal como indica Santrock (2010) los patrones de crecimiento varían individualmente y así se demuestra en las destacables diferencias de altura y peso entre los alumnos. También hay que tener en cuenta la amplia variedad de meses de nacimiento. Entre los nacidos en el primer trimestre y en el último se observa mucha diferencia. Estos últimos todavía mantienen un aspecto propio de la primera infancia, menor desarrollo de huesos y músculos y formas más redondas. También se observan diferencias entre las alturas de niños y niñas, ya que como indica Santrock (2010) hasta la pubertad las niñas son algo más pequeñas y delgadas que sus compañeros.

La maduración cognitiva y física permiten el desarrollo de diferentes habilidades motoras (Papalia et al., 2009). En el siguiente cuadro se resumen los hitos que, en relación al ámbito motor, caracterizan a los niños de tres y cuatro años.

TABLA 1: MAPA DEL ÁMBITO MOTOR DE GARROTE-AGUIRRE (3 - 4 AÑOS)				
		3 años		4 años
CUALIDADES FÍSICAS	FUERZA	Crecimiento en anchura. Potencia en extremidad inferior.		
	RESISTENCIA	Actividad motora espontánea.		
	FLEXIBILIDAD	Factores naturales de desarrollo. Gran flexibilidad.		
KINESTESIA	ESQUEMA CORPORAL	Preferencia lateral.	Nombra varias partes de cuerpo. Dibuja hombre en tres partes.	
	RELAJACIÓN	Tensión global. Relajación global por palpitaciones.		
	EQUILIBRIO	Sube escaleras. Salta en el sitio.	Equilibrio sobre un pie. Amortigua salto de dos escalones	
	ACTITUD POSTURAL	Derivada de la constitución genética		
	CAPACIDAD GESTUAL	Situaciones de enfado y alegría		
COORDINACIÓN MOTORA	COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL	MARCHA	Marcha firme. Cambio de dirección. Hacia atrás.	Marcha lateral sin cruzar piernas
		CARRERA	Inicio	Sin incorporación de brazos
		SALTO	A pies juntos, en longitud y hacia abajo.	Pata coja con pierna dominante. Dos escalones.
		TREPA	Por espalderas.	Por bancos inclinados.

TABLA 1: MAPA DEL ÁMBITO MOTOR DE GARROTE-AGUIRRE (3 - 4 AÑOS)				
			3 años	4 años
	C. VISOMOTORA	GIROS	En el eje longitudinal (en pie).	Volteo hacia delante sin control.
		LANZAMIENTO	Con pies paralelos.	Brazo pegado costado.
		GOLPEO	Chuta pelota	Golpea globos
		BOTE		Bota con pelotas ligeras. Pierde rápidamente.
		RECEPCIÓN	Estática. Abraza objeto.	Estática con flexión de codos.

Garrote, del Campo y Navajas (2008, pág. 30-31)

Los niños del aula se responden en su mayoría a los hitos motores descritos para su edad.

b. Desarrollo cognitivo

Respecto al proceso de desarrollo de la capacidad de pensamiento, los niños de tres y cuatro años se encuentran, en función de la teoría de Piaget, en el denominado periodo preoperacional. En la etapa anterior (periodo sensoriomotor) los niños comprendían el mundo que les rodeaba a partir de sus experiencias sensoriales y las acciones físicas y motrices. En la etapa preoperacional, su pensamiento va más allá de las conexiones de la información sensorial con las acciones físicas, desarrollan un sistema de representación y son capaces de usar símbolos (Santrock 2010; Papalia et al., 2009). No obstante su pensamiento es todavía intuitivo, no están preparados para realizar operaciones mentales (Delval, 2008). El pensamiento preoperacional supone un avance respecto al sensoriomotor, pero existen aspectos todavía inmaduros (Papalia et al., 2009).

A partir de lo indicado por Papalia et al. (2009), Santrock (2010) y Delval (2008), se enumeran los rasgos más importantes del pensamiento preoperacional propio de los alumnos del aula:

- Han adquirido la **función simbólica** o habilidad para representar mentalmente objetos aunque no estén presentes.
- Comprenden el **concepto de identidad** y se dan cuenta de que las modificaciones superficiales no cambian la realidad de las cosas, lo que les permite identificar semejanzas y diferencias entre los objetos y con ello realizar **clasificaciones**.
- Su pensamiento es **transductivo**, relacionan sucesos, sobre todo aquellos que se encuentran cercanos en el tiempo, haya o no relación causal lógica entre ellos.
- Su pensamiento todavía **no es lógico sino más bien intuitivo**. El **egocentrismo** les impide ponerse en el lugar de los demás, de forma que si para ellos una afirmación es evidente, no ven necesario justificarla; piensan que será igual de evidente para los demás.

- A pesar del desarrollo de las representaciones mentales, solo van a entender las situaciones más sencillas y **no aquellas que sean complejas porque impliquen transformación o contradicciones** dentro del proceso.
- **No pueden atender a diversos aspectos** de una situación, ya que se centran en un aspecto, el más perceptible o destacado, e ignoran los demás. Esto les lleva a **no comprender la conservación de los objetos**; no entienden que dos objetos que son iguales lo sigan siendo aún cuando uno de ellos cambie su apariencia, sin sumarle o restarle nada, ni que los procesos puedan ser reversibles.

c. Desarrollo artístico

El desarrollo de la coordinación motora fina combinado con el desarrollo cognitivo permite a los niños expresarse emocionalmente a través del arte (Papalia et al., 2009). El dibujo surge como prolongación de la actividad motora y supone para los niños una actividad placentera, vinculada estrechamente con el juego. Rápidamente los niños aportan al dibujo un carácter simbólico (Estrada, 1991, en Delval, 2008), porque a través de él comienzan a representar la realidad y a reflejar su comprensión del entorno (Delval, 2008). La principal característica del dibujo infantil es el realismo (Luquet, 1927, en Delval, 2008), ya que dibujan lo que conocen fruto de la experiencia y la observación (Lowenfeld & Brittain, 2008). Al componente motor y cognitivo se suma el afectivo, ya que dibuja aquello que le interesa, preocupa o desea (Delval, 2008).

Aquello que los niños dibujan o pintan es una expresión que corresponde al momento evolutivo en el que se encuentran. Así, los dibujos serán reflejo del desarrollo físico, intelectual o emocional, pero también del desarrollo social, perceptivo, estético y creador. Se establecen cuatro etapas en la evolución del dibujo infantil hasta los doce años: etapa del garabateo, de dos a cuatro años; preesquemática, de cuatro a siete; esquemática, de siete a nueve; e inicio del realismo, de nueve a doce (Lowenfeld y Brittain, 2008). En función de la edad y de los dibujos observados en los alumnos del aula, la mayoría de ellos se encontrarían en el inicio de la etapa preesquemática, pero alguno todavía se encuentra en la última fase del garabateo, en el garabato con nombre. En las siguientes tablas se indican las características más destacables de ambas etapas, ilustrándolas con detalles de dos dibujos realizados por alumnos del aula.

TABLA 2: ETAPA DEL GARABATO: GARABATO CON NOMBRE	
<p>El garabato es una prolongación de la acción motora.</p> <p>Los niños realizan líneas rectas y curvas que reproducen un movimiento que están explorando (Luquet, 1923, en Delval, 2008).</p> <p>Dar nombre al garabato supone relacionar lo que dibujan con el mundo que los rodea. Hay un cambio del pensamiento kinestésico al imaginativo.</p> <p>Siguen disfrutando del movimiento físico pero ahora es más diferenciado.</p> <p>Se sienten motivados a usar diferentes colores, elemento hasta ahora en un segundo plano.</p>	 <p>Detalle de dibujo realizado por un alumno del aula.</p>

Tabla de elaboración propia a partir de: Lowenfeld y Brittain (2008) y Delval (2008)

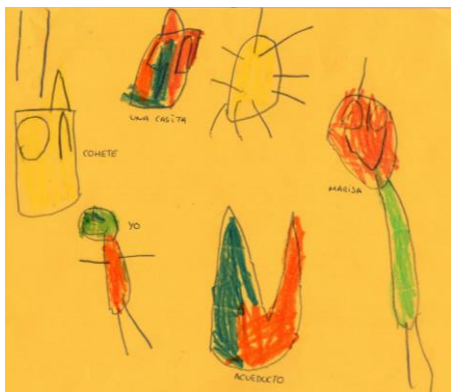
TABLA 3: ETAPA PREESQUEMÁTICA	
<p>Crean de forma consciente aportando significado a sus dibujos.</p> <p>Es el momento del inicio de la comunicación gráfica.</p> <p>Los “cabezones” es una representación típica: figuras humanas compuestas por un círculo como cabeza, del que salen líneas a modo de brazos o piernas. En aquellos más elaborados se incorpora también el tronco.</p> <p>Su atención se dirige al dibujo más que al color. No hay correspondencia entre objeto representado y color.</p> <p>Disponen los objetos según comprenden el espacio que les rodea, siempre relacionados consigo mismos y su cuerpo.</p>	 <p>Detalle de dibujo realizado por un alumno del aula.</p>

Tabla de elaboración propia a partir de: Lowenfeld y Brittain (2008).

d. Desarrollo del lenguaje

Respecto al desarrollo del lenguaje, a partir de los tres años se produce un importante avance en el proceso de adquisición gracias a la participación de los niños en nuevos y variados contextos que les ofrecen mayor número de interacciones. Sus experiencias comunicativas se enriquecen y con ello mejoran el conocimiento del lenguaje. A los tres años han desarrollado su comprensión lingüística de tal modo que pueden seguir la narración de una trama simple sin soporte externo, responder a consignas dadas por los

adultos en situaciones conocidas o comprender ideas anticipatorias que el adulto exprese sobre el futuro. Respecto a la producción lingüística, se expresan hábilmente en contextos compartidos pero les resulta difícil explicar situaciones que no tienen que ver con el aquí y el ahora (Bigas & Correig, 2007). Mediante las interacciones con su entorno observan los patrones del lenguaje a partir de los cuales establecen hipótesis que comprueban produciendo lenguaje (Owens, 2011). De esta forma mejoran su comprensión de las reglas del lenguaje que incluyen la fonología, la morfología, la sintaxis, la semántica y la pragmática (Santrock, 2010). En la siguiente tabla se resumen las características más destacables del lenguaje en niños de tres y cuatro años.

TABLA 4: CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS	
Aspectos del lenguaje	Características
Fonología	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio de los fonemas vocálicos y los consonánticos /p/, /m/, /n/, /k/, /b/, /g/ y /d/ • Dificultades con los fonemas vibrantes, los grupos consonánticos como pr o pl y los diptongos.
Morfosintaxis	<ul style="list-style-type: none"> • Inicio del uso de modificadores nominales, artículos (el, un), algunos pronombres y preposiciones (en, con, para). • Uso de formas plurales y terminaciones adecuadas en los verbos. • Generalización o aplicación de las reglas aprendidas a las excepciones del lenguaje (roto-rompido). • Construcción de oraciones simples: sujeto-verbo-objeto, sin respetar en ocasiones el orden. • Omisión de preposiciones y conjunciones. • Dominio de las oraciones enunciativas y negativas. Creación de las interrogativas mediante la entonación. • Combinación de género y número. • Conjugación de los verbos en presente simple, iniciándose en el uso del pasado simple y perfecto, y del futuro.
Semántica	<ul style="list-style-type: none"> • Avance rápido del aprendizaje del léxico. Saben unas mil palabras • Uso de términos genéricos: hiperónimos.
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del lenguaje cuando actúan con el medio, mientras juegan o investigan. Pero no anticipan la acción ni la organizan, solo la acompañan. • El lenguaje les ayuda a controlar su conducta y la de los demás, siendo un medio para la resolución de conflictos.

Tabla de elaboración propia a partir de: Papalia et al. (2009); Bigas y Correig, (2007); Owens, (2011).

Los alumnos del aula muestran en su mayoría un desarrollo del lenguaje propio de la edad y responden a las características lingüísticas que se han descrito en el cuadro. Es un grupo participativo y hablador, al que le gusta interaccionar tanto entre ellos como con adultos e intervenir para contar sus ideas o experiencias. La comprensión del lenguaje es mejor que su producción lingüística, ya que aunque demuestran que tienen un amplio repertorio de vocabulario (que se amplía día a día), las oraciones que componen son todavía muy sencillas. Tienen dificultades a la hora de organizar los elementos de la oración y su discurso suele ser carente de orden. Utilizan variedad de tiempos verbales, pero las formas de pasado y futuro les resultan difíciles de coordinar en las oraciones. Respecto a la fonología hay un caso en el aula de un alumno que al hablar en ocasiones omite los

fonemas o sustituye unos fonemas por otros. Podría tratarse de un caso de dislalia (por omisión o sustitución); la dislalia se define como “un trastorno funcional permanente en la emisión de un fonema sin que exista causa sensorial ni motriz” (Monfort & Juárez, 2013, pág. 68). No obstante este trastorno de la voz y el habla no se diagnosticaría hasta pasado los cuatro años (Monfort & Juárez, 2013).

Destacan del grupo de alumnos aquellos que provienen de familias de origen marroquí y su lengua materna no es el castellano. Muchas de estas familias conocen poco o muy poco el castellano y no lo utilizan en sus hogares. De este grupo de alumnos alguno de ellos muestra dificultades en la comprensión y en la producción del idioma (conocen un número escaso de palabras), lo que les afecta en las interacciones con sus compañeros y con los adultos y en la realización de las actividades del aula. Existe otro grupo, que coincide con aquellos que tienen hermanos mayores escolarizados que conocen el idioma, que demuestran un mayor conocimiento del castellano. Aunque el desarrollo del lenguaje de estos alumnos es inferior al del resto de sus compañeros, pueden comunicarse sin problemas con ellos y con los maestros. Su vocabulario no es amplio pero crece día a día, preguntan aquello que no conocen y repiten aquellas palabras o frases que les gustan o llaman la atención. Tienen dificultades a la hora de estructurar las oraciones, utilizar partículas como preposiciones o artículos, así como para conjugar los verbos. Destaca la multitud de casos de aplicación de la norma a las excepciones que tal como indican Santrock (2010) y Owens (2011), son señales del aprendizaje de las normas gramaticales. Estos alumnos sufrirían lo que Monfort y Juárez (2011) denominan casos de retraso simple del lenguaje; un desfase cronológico de los diferentes aspectos del lenguaje, debido en este caso a una situación de bilingüismo mal integrada.

Este es un ejemplo de cómo, tal como indica Bigas y Correig (2007), el entorno familiar y las interacciones que se producen en él repercuten en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, siendo factores clave la organización familiar y el nivel cultural y social de estos agentes educativos. En el aula encontramos, como se indicó previamente, familias de un nivel socioeconómico y cultural bajo, con un también bajo nivel de instrucción. Como indica Bigas y Correig (2007) esto puede reflejarse en el aula en el uso por parte de los niños de formas lingüísticas conversacionales alejadas de aquellas más formales propias de la escuela. Estos casos suelen ser frecuentes en el aula; algunos alumnos utilizan palabras mal sonantes y expresiones no adecuadas para niños.

e. Desarrollo psicosocial

Las experiencias de la etapa de tres a seis años son claves para el desarrollo psicosocial, tanto en el ámbito emocional como en la construcción y comprensión del yo. Este es un

proceso que no finaliza hasta etapas posteriores (Papalia et al., 2009). En la siguiente tabla se resumen las principales características de esta etapa.

TABLA 5: DESARROLLO PSICOSOCIAL EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS	
Aspectos psicosociales	Características
El “yo”	<p>La comprensión del yo va ligada al término autoconcepto, la construcción cognitiva de aquello que percibimos de nosotros mismos y que guía nuestros actos. El desarrollo del autoconcepto implica:</p> <p>Autodefinición: manera en la que cada uno nos definimos. Los niños se encuentran en la etapa de representaciones individuales (Case, 1985, 1992, Fischer, 1980, en Papalia et al., 2009) y se definen con términos unidimensionales, absolutos y de manera inconexa y no lógica.</p> <p>Autoestima: es la parte evaluativa del autoconcepto. A los tres se desarrolla una autoestima que no está basada en la realidad sino en los juicios del adulto, que suelen ser positivos y carentes de críticas, lo que en ocasiones les lleva a sobreestimar sus capacidades (Harter, 1990, 1993, 1996, 1998, en Papalia et al., 2009).</p>
Conciencia de género	<p>Ligado al autoconcepto desarrollan la conciencia de género (identidad masculina o femenina). La socialización es uno de los factores más importantes del proceso; las experiencias que vive el niño y expectativas sociales que recaen sobre él son elementos claves en el proceso de socialización del género (tipificación de género), así como en la adquisición de roles y estereotipos vinculados a cada uno.</p> <p>La familia, los pares y las influencias culturales realizan un papel básico en el proceso de socialización de género.</p>
Desarrollo emocional	<p>Los niños avanzan en su capacidad para comprender y regular sus emociones (Dennis, 2006, en Papalia et al., 2009), lo que implica no solo conocer sus emociones sino comenzar a ser sensibles a las de los demás (Garner & Power, 1996, en Papalia et al., 2009). Clasifican de forma correcta las emociones simples (tanto en sí mismos como en los demás) y comprenden que estas están relacionadas con experiencias y deseos.</p> <p>Poder hablar de sus emociones hace que crezca rápidamente el número de términos que utilizan, usando mucho de este lenguaje emocional en el juego imaginario.</p> <p>En este momento aparecen las emociones dirigidas al yo: culpa, vergüenza y orgullo; estas emociones requieren haber desarrollado conciencia sobre ellos mismo y aprendido y aceptado las normas, reglas o estándares propios de su sociedad.</p>
Relaciones sociales	<p>A partir de los tres años, coincidiendo con el inicio de la escolarización, los niños comienzan a tener amigos. Los amigos se unen principalmente edad y género, y buscan tener experiencias positivas (Rubin et al., 1998 y Snyder et al., 1996 en Papalia et al., 2009). Las interacciones entre amigos son diferentes de las que mantienen con quien solo consideran compañeros. Estas interacciones, que pueden ser tanto positivas como negativas, les dan la oportunidad de vivir situaciones en las que resolver problemas, ver modelos de comportamiento diferentes al suyo y ponerse en el lugar de los demás.</p>

Tabla de elaboración propia a partir de Papalia et al. (2009) y Santrock (2010).

Respecto a la construcción del yo en los alumnos del aula, el rasgo más visible es la dificultad a la hora de definirse o hablar sobre ellos mismos. Su discurso puede ser inconexo y en ocasiones poco lógico, pero se debe en parte a las características de la etapa del lenguaje oral en la que se encuentran. En las descripciones sobre ellos mismos abundan las referencias a objetos que poseen o desean tener (“tengo una muñeca”, “mi mamá me va a comprar cromos”) y a experiencias vividas en su entorno más cercano (“voy al parque con mamá y papá”, “juego con mamá”).

Los alumnos del aula ya han adquirido la identidad de género y también demuestran haber adquirido roles y estereotipos. Las familias de los alumnos (elemento clave en este proceso de tipificación de género), tal como se describió, son de clase baja, con escaso nivel de instrucción y muchas de las madres trabajan en el hogar. Es importante destacar también la numerosa comunidad marroquí, en la que los roles de género son bastante tradicionales y poco flexibles. Estas madres se dedican principalmente a la crianza de un alto número de hijos y son los padres los encargados de trabajar. A través del juego (principalmente en el rincón del juego simbólico) se demuestra como los niños han adquirido cierto roles y estereotipos en relación al género; las niñas reproducen aquello que ven hacer a sus madres: cocinan, cuidan a los bebés, limpian la casa, etc. Los niños imitan a los padres y juegan a comer lo preparado por las niñas o a arreglar cosas con las herramientas. En ocasiones expresan de manera oral sus ideas respecto al género con frases tales como: “las mamás no pueden conducir”, “los niños no pueden vestir de rosa”, “los niños no pueden cuidar de los bebés”.

Respecto al desarrollo emocional los alumnos demuestran el conocimiento de las emociones básicas, como alegría, tristeza o miedo, y las distinguen tanto en sí mismos como en los demás o en imágenes reales o ilustraciones. Pero, a diferencia de lo indicado por Papalia et al., (2009), aunque reconozcan las emociones les es difícil hablar de ellas, siendo su vocabulario emocional escaso; además tienen dificultades para imaginar situaciones que motiven dichas emociones. Respecto a las emociones relativas al yo, son la vergüenza y el orgullo, las más frecuentes en el aula.

Por último indicar que las agrupaciones de juego en el aula tienden a ser en función del sexo en grupos de niños y niñas, aunque esta no es una regla que se cumpla siempre. Todavía no se observan amistades destacadas o significativas en el aula ya que, a excepción de un par de parejas, los alumnos tienden a variar frecuentemente de compañeros de juego. Importante destacar el caso de dos alumnos que tanto en el patio como en el aula juegan solos y no se relacionan con el resto de sus compañeros.

3.2.4. Características generales de los rincones del aula

Tal como se ha descrito en el marco teórico, el espacio, el material y el tiempo son variables clave a la hora de estructurar el ambiente educativo. Los rincones de juego y actividad son un ejemplo claro de cómo estos elementos organizativos se vinculan y responden a una estrategia metodológica y a un determinado aprendizaje. Por ello, previo a la descripción y análisis de cada uno de los rincones establecidos en el aula, estos se describirán de forma global desde la perspectiva de estas tres variables. Se incluirán diversas propuestas de mejora fundamentadas desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la CG1 y 2 (psicología del desarrollo y de la educación) y de la CG7 (organización y estructuración de los espacios escolares).

a. Espacio

En el aula hay establecidos cinco rincones: rincón de lógica matemática, de juego simbólico, de la alfombra, de letras y de plástica. A cada rincón le corresponde un espacio en el aula, distribuyéndose perimetralmente alrededor del espacio central donde se sitúan las mesas y las sillas. La distribución de los rincones permite el tránsito y el movimiento de los alumnos por el aula. De acuerdo con el espacio del que se dispone, unos 45m², y el número de alumnos, veinticuatro, cinco es un número adecuado de rincones porque permite el juego simultáneo y posibilita la elección de actividad por parte de los alumnos. Los rincones disponen de un espacio suficiente, pero el rincón de la alfombra, que implica mayor actividad y movimiento, se encuentra junto al de letras, que requiere de mayor concentración. Los cinco rincones se han mantenido fijos a lo largo del curso escolar y siempre en el mismo lugar e identificados con una ilustración que hace referencia a la actividad que allí se realiza.

Propuesta organizativa de mejora de la variable espacio. Aunque el espacio que ofrece el aula es suficiente porque permite el desplazamiento de los alumnos sin interferir en la actividad de los compañeros, la posibilidad de contar con un espacio mayor sería positiva y beneficiosa para los alumnos ya que se respondería mejor a sus necesidades motrices. Una solución factible sería contar con el espacio que ofrece el vestíbulo anexo. El vestíbulo es un espacio de amplias dimensiones donde se podría trasladar alguno de los rincones, por ejemplo el de la alfombra, separándole así del rincón de letras. Así, en el espacio dejado por el rincón de la alfombra se podría instalar otro rincón, por ejemplo el del descanso. Se pueden situar en la alfombra colchonetas o almohadones que les inciten a descansar o dormir. Son niños todavía muy pequeños (tres y cuatro años), la jornada es intensiva (de nueve de la mañana a dos de la tarde) y se han observado casos de niños que se muestran cansados e incluso se duermen. Los niños entre dos y cinco años han de dormir unas doce horas, además de la siesta, tiempo que se reduce según se hacen mayores. El descanso y

el sueño son necesidades fisiológicas y ausencia afecta a los procesos de aprendizaje, atención y memoria, así como al equilibrio físico y emocional (Pérez de la Plata, 2003).

Asimismo, tal como se ha indicado, todos los rincones se han mantenido fijos desde el inicio del curso. El maestro debería realizar evaluaciones y en función de los intereses y necesidades de los alumnos eliminar e instaurar nuevos rincones. Recordando las palabras de Mora (2016) el maestro ha de ser capaz de generar curiosidad e interés en sus alumnos, activar su emoción, base de cualquier aprendizaje.

b. Recursos materiales

Los materiales se sitúan de manera ordenada en sus rincones correspondientes, pero algunos no se encuentran visibles ni accesibles para los alumnos, ni tampoco identificados (cuando se describan cada uno de los rincones se realizará un análisis más pormenorizado de los recursos materiales).

Propuesta organizativa de mejora de la variable material. Se propone situar los materiales de forma se sean todos accesibles y los alumnos puedan disponer de ellos con libertad; además distribuirlos en cestas o cajas identificadas con carteles o ilustraciones para facilitar la elección del material y también su recogida.

c. Tiempo

El tiempo dedicado al juego en rincones suele ser variable, con un máximo de cuarenta y cinco minutos. La periodicidad no es diaria ni tampoco se establece un horario fijo para su realización. La sesión de juego en rincones sí está estructurada y se establecen unas rutinas y unas normas. Se comienza con la elección del rincón, se continúa con el juego y se finaliza con la recogida de material. Al inicio del curso era el maestro quien distribuía a los alumnos en los diferentes rincones, de forma que las variables interés y motivación quedaban anuladas. Posteriormente se cambió el sistema y son los alumnos los que eligen el rincón al que desean acudir a jugar. Se establecieron una serie de normas: el número máximo de participantes de cada rincón es seis (en cada rincón hay una cuadrícula con seis espacios donde los alumnos pegan su fotografía para saber quiénes juegan), pueden cambiar de rincón en la sesión si otro no está completo y han de pasar a lo largo de la semana por todos. El maestro lleva el control de asistencia con un cuadro de doble entrada que se expone en el aula para que todos los alumnos puedan verlo

Propuesta organizativa de mejora de la variable tiempo. Se propone que el tiempo destinado a rincones sea siempre el mismo y el máximo posible (ya que el horario se divide en sesiones de cuarenta y cinco minutos este sería el máximo, a no ser que existiera la posibilidad de unir dos sesiones y aumentar el tiempo). Además se propone que se programe como mínimo una sesión de juego en rincones diaria y en un momento

determinado de la jornada, para crear una rutina que permita a los alumnos situarse en la secuencia temporal.

Además sería positivo concluir la sesión con una puesta en común; unos minutos para la reflexión y al diálogo que supondría una oportunidad para la práctica del lenguaje oral, la evaluación y el trabajo emocional.

3.2.5. Evaluación de los rincones

En el Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil se indica que la evaluación en esta etapa será global, continua y formativa; se evaluarán tanto los aprendizajes adquiridos como los procesos y la práctica educativa, utilizando como técnica principal la observación directa y sistemática (Parra, 2011). La evaluación se concibe como:

Un proceso permanente integrado en la práctica educativa cuyo objeto es la recogida sistemática de información sobre dicha práctica, con el propósito de establecer juicio de valor sobre su planificación, desarrollo y resultados alcanzados, que lleven al equipo docente y a cada profesor a tomar las decisiones adecuadas que permitan mejorar la actividad educativa emprendida en su conjunto (Parra, 2011, pág. 162).

Se ha observado que la evaluación que lleva a cabo el maestro en el aula se centra exclusivamente en los alumnos. El maestro tutor y en ocasiones otros miembros de la comunidad educativa (como los maestros de apoyo y de las diversas especialidades) realizan una evaluación trimestral de los alumnos, así como una inicial al comenzar el curso y una final al concluirlo. Utilizando el método de la observación y las escalas de estimación, valoran los aprendizajes de los alumnos de forma cualitativa basándose en los objetivos que en la programación anual se establecieron para el curso. El profesor no incluye en su práctica educativa la evaluación de la práctica educativa, en este caso de los rincones, ni una autoevaluación de su tarea profesional.

Se propone incluir en el proceso evaluador tanto la evaluación de los rincones como del maestro, con el fin de recoger información significativa que permita mejorar el proceso educativo. Esta propuesta de mejora se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la CG1 y 2 (psicología del desarrollo y de la educación); también desde la competencia CG8 y 9 (diseño, planificación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y técnicas de recogida de información).

El juego en rincones dota a los alumnos de autonomía; como el profesor no dirige la actividad, tiene posibilidad de atender individualmente a aquellos alumnos que así lo requieran y observar y registrar el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo en el

aula. La observación es la técnica básica de evaluación en esta etapa. La observación, que ha de ser ante todo objetiva, permite recoger información en situaciones cotidianas y naturales del aula. Esta técnica permite atender a la evolución de las diferentes dimensiones del desarrollo de los alumnos así como identificar sus intereses, preferencias y estilos de aprendizaje. La observación tiene que ser un proceso sistemático que se inicie con una planificación y concluya con la interpretación, reflexión y valoración de los datos obtenidos, para poder decidir qué mejoras llevar a cabo. A la hora de realizar el registro se pueden utilizar no solo escalas de estimación, también otras técnicas narrativas como las notas de campo o los diarios de clase, o técnicas audiovisuales, como el vídeo o la fotografía, muy propicias para la evaluación de los rincones (Parra, 2011). El diálogo que se establece en la asamblea al concluir la sesión de juego en rincones dará también mucha información al maestro sobre cómo se está llevando a cabo la actividad en ellos.

La evaluación debe centrarse en el niño y por ello la actividad que los alumnos lleven a cabo en los rincones es la que los va a evaluar. El maestro ha de prestar atención a cómo juegan sus alumnos porque esto le dará la información que requiere para tomar las oportunas decisiones de mejora; ha de observar si se pueden mover con libertad o la disposición de los rincones se lo impide, si pueden acceder de forma autónoma a los recursos materiales o necesita la ayuda del adulto, si tales materiales les ofrecen diversas posibilidades de juego y están dentro de su zona de desarrollo próximo, con qué juegan, hacia qué muestran más interés y qué rechazan, cómo es el juego que se genera en los rincones y cómo se relacionan unos alumnos con otros. Con esta información que ofrecen los alumnos el maestro ha de poder mejorar la distribución de los rincones, modificarlos, introduciendo o eliminando materiales, o incluir nuevos rincones y suprimir aquellos que no se adapten a los intereses y necesidades de los niños.

Respecto a la evaluación del maestro Parra (2011) propone diferentes dimensiones a tener en cuenta en este proceso evaluador: las aptitudes, la competencia, la actuación y la efectividad docente. Ha de ser un proceso de reflexión individual, o compartida con otros compañeros, que también parte de su propia actividad en el aula y que se ha de orientar a mejorarla (Parra, 2011).

3.2.6. Rincón de letras

a. Características del rincón

El rincón de letras en el aula está orientado principalmente al trabajo del lenguaje escrito (lectura y escritura) y por ello responde a los objetivos y contenidos recogidos en el **área 3: Lenguajes: Comunicación y representación**, del currículo y más específicamente en el punto 1.2. del bloque 2: Aproximación a la lengua escrita (Decreto 17/2008). La principal

competencia básica que se desarrolla es la lingüística y se corresponde con la inteligencia lingüística de Gardner. No obstante y dado el carácter globalizador de la etapa de Infantil y de la metodología de rincones, se trabajará de forma implícita contenidos de otras áreas, así como otras competencias básicas e inteligencias. La competencia emocional y las inteligencias intra e interpersonal serán transversales a todos los rincones del aula.

Los materiales que se encuentran en el rincón de letras son: letras magnéticas de colores, fichas plastificadas de trazos, etiquetas con nombres de los alumnos y sus fotografías, y pizarras y rotulares. Los objetivos explícitos que se plantean con estos materiales son: observar y manipular formas gráficas alfabéticas, realizar trazos y grafías de vocales y números siguiendo una pauta, reconocer su nombre y el nombre de los compañeros de clase e iniciarse en la práctica de la escritura.

La actividad que se realiza con las letras magnéticas tiene un contenido explícito que es la manipulación y la observación de las diferentes formas gráficas (vocales y consonantes). Además, tal como se ha observado, los niños juegan a colocar las letras en una pizarra magnética y hacer composiciones con ellas, principalmente recorrer el perímetro rectangular de la pizarra. La mayoría no las utiliza para componer palabras pero algún alumno se ha iniciado en la escritura, agrupando las letras en filas sin orden alguno; no conocen el valor fonético de las letras pero quieren imitar el acto de la escritura. Surge también un juego de comparación de letras y clasificación por colores.

Los contenidos explícitos de las fichas plastificadas son la psicomotricidad fina, el trazo y la grafía de letras mayúsculas (vocales) y números (1, 2, 3) y la direccionalidad del trazo, ya que existen flechas que indican donde comenzar a realizarlo. Asimismo se trabajan de forma implícita las líneas rectas y curvas. De los materiales del rincón este es el menos usado. Es un material descontextualizado que una vez utilizado no les ofrece novedad y no les causa interés.

El juego de unir cada nombre con su fotografía tiene como contenido explícito el reconocimiento global de las palabras, en este caso nombres propios. Supone un ejercicio de correspondencia porque tienen que unir un nombre con una imagen. Además, en ocasiones han de ir a buscar los nombres escritos de sus compañeros (en cada mesa está escrito el nombre del niño que allí se sienta) y comparando las formas de las grafías, averiguar cuál es.

Con las pizarras y los rotuladores lo que busca el maestro es incitar a la práctica de la escritura. Pero, tal como se ha observado, los alumnos no utilizan este material para tal fin, sino para dibujar. Al no plantearse situaciones reales y contextualizadas de uso de la escritura, prefieren realizar una actividad que les gusta y motiva más, el dibujo.

Para su mejor comprensión, se resume el análisis del rincón de letras en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 6: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LETRAS				
Objetivos explícitos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y manipular formas gráficas alfabéticas (vocales y consonantes) • Realizar trazos y grafías de vocales y números siguiendo una pauta • Reconocer su nombre y el nombre de los compañeros de clase • Iniciarse en la práctica de la escritura 			
	Materiales	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. curricular
Contenidos: EXPLÍCITOS (aquellos programados por el maestro), e implícitos (contenidos no gestionados ni evaluados por el maestro pero observados en el juego generado por los diferentes materiales)	Letras magnéticas de colores	LETRAS (VOCALES Y CONSONANTES)	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		ESCRITURA		
		Color	Did. Plástica	
		Creatividad		
		Forma (rectángulo)	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Clasificación		
		Comparación		
		MANIPULACIÓN	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
	Fichas de trazo pautado	GRAFÍA DE VOCALES	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		DIRECCIONALIDAD DEL TRAZO		
		GRAFÍA DE NÚMEROS	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		LÍNEA RECTA Y CURVA		
		Trazo	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
	Etiquetas de nombres y fotografías	RECONOCIMIENTO DE PALABRAS	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Correspondencias	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Comparaciones		
	Pizarra y rotuladores	ESCRITURA	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Dibujo	Did. Plástica	
		PSICOMOTRICIDAD FINA	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal

b. Propuesta didáctica de mejora

El material descrito en el apartado anterior está orientado al desarrollo de la lengua escrita, tanto de la escritura como de la lectura, es variado, ofrece diferentes posibilidades de juego sin resultar excesivo y está adaptado al nivel de desarrollo de los alumnos, ya que permite desarrollar actividades acordes a las respectivas etapas de escritura y lectura en la que se encuentran. No obstante el material no ha variado durante el curso y generan situaciones descontextualizadas que no favorecen el aprendizaje.

La propuesta didáctica de mejora para el rincón de letras consiste en plantear contextos significativos de aprendizaje o situaciones reales en las que sea necesario el uso de la escritura, la lectura y la expresión oral. También se incluye en la propuesta una serie de materiales que complementen estos contextos y generen interés y motivación en los alumnos.

Siguiendo las propuestas de Fons (2015) se plantean las siguientes situaciones:

- Los alumnos que elijan el rincón de letras han de llevar el control de asistencia de los rincones. Escribirán los compañeros que están jugando en cada rincón, y de esta forma ayudarán al maestro a llevar el control.
- La instalación de un buzón en el rincón para que los alumnos se envíen mensajes.
- Los asistentes al rincón de letras serán los encargados de escribir mensajes destinados a las familias.
- Escritura de carteles informativos para el aula
- Aprovechando que como se indicó los materiales de los rincones no estaban identificados, escribirán los carteles para colocarlos en cada cesta de material.
- Ya que en el aula hay un ordenador al que no dan uso, este puede situarse en el rincón de las letras. Fons, 1991, en Fons (2015) señala que escribir en el ordenador favorece la conceptualización de ciertas características del texto escrito: han de teclear las letras una por una, estas grafías siempre aparecen de derecha a izquierda, y el gesto de pulsar el espacio separa las palabras, dándolas entidad propia.

Aunque los alumnos del aula se encuentren en una etapa de la lectura en la que todavía no pueden descifrar las palabras que ven, les atrae el acto de leer y lo imitan, pasan las hojas, siguen las palabras con el dedo o rastrean con la mirada de izquierda a derecha (Bigas & Correig, 2007). Para aprovechar tal motivación y facilitarles el ejercicio de la lectura se propone crear una biblioteca en el rincón. El material de lectura, tal como indica Fons (2015) será diverso: periódicos, carteles, folletos publicitarios, etiquetas, libros variados, cuentos, comics, poesía, etc., en los que predominará la imagen sobre el texto. La imagen les ayuda a reflexionar y realizar hipótesis sobre el significado de lo allí escrito (Fons, 2015). Este material se puede solicitar a las familias, pero también se puede situar en el rincón algún estante con los libros del aula.

Aunque el rincón esté orientado al aprendizaje de la lengua escrita se propone incluir material para motivar el desarrollo de la expresión oral. Los alumnos se encuentran en un nivel inicial del lenguaje oral, alguno de ellos tiene dificultades de articulación y un grupo de alumnos no habla o está iniciándose en el idioma castellano. Aunque toda interacción en el aula supone una oportunidad para practicar la expresión oral (asamblea, explicación de una actividad, juegos, lectura de cuentos, etc.) este rincón también puede ofrecer una oportunidad. Por ello, siguiendo a Fernández Morán et al. (1997), se propone incluir marionetas, que favorezcan la interacción, la expresión oral y la dramatización.

Para su mejor comprensión, se resume la propuesta de mejora del rincón de letras en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 7: PROPUESTA DE MEJORA DEL RINCÓN DE LETRAS				
<ul style="list-style-type: none"> Situaciones reales de uso de la escritura y la lectura: control de asistencia, buzón, carteles, mensajes. Biblioteca con diferentes tipos de textos: revistas, folletos, libros, etc. Imágenes no estereotipadas. Material para el desarrollo del lenguaje oral: títeres 				
Contenidos	Materiales/situaciones	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. curricular
	Uso real de la escritura: control de asistencia, buzón, carteles, mensajes	Escritura	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Psicomotricidad fina	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
	Procesador de texto ordenador	Reconocimiento de grafías	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Características del texto escrito		
		Tecnología	Did. Ciencias sociales	Conocimiento del entorno
	Biblioteca	Lectura	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Igualdad de género	Did. Ciencias sociales	Conocimiento del entorno
	Títeres	Expresión oral	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Dramatización		

c. Fundamentación didáctica del rincón

La propuesta del rincón de letras se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la psicología del desarrollo y de la educación, y desde las competencias didácticas. En el rincón confluyen diferentes disciplinas, como queda patente en la tabla, pero de manera particular se fundamentará desde la didáctica de la Lengua, por ser este el contenido clave del rincón.

G13. 4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área de la Lengua y Literatura.**

La enseñanza de la lengua escrita ha de estar orientada a conseguir que los alumnos “usen de manera autónoma la lectura y la escritura para desarrollarse como personas responsables en nuestra sociedad alfabetizada” (Bigas & Correig, 2007, pág. 181). Han de comprender para qué les sirve saber leer y escribir, y percibir que se trata de algo vital y necesario. Para ello el aprendizaje de la lectura y la escritura se ha de plantear como un proceso de aproximación a sus propiedades y usos. Esto va a requerir situaciones reales en las que se haga necesario el uso de la lectura y la escritura. Se han de procurar a los alumnos situaciones de interacción con material impreso que les acerque a las características, las funciones y los procedimientos el texto escrito (Bigas & Correig, 2007). Tal como Fons (2015) indica, hay que partir de los conocimientos previos de los alumnos y, aunque no conozcan la escritura convencional ni sepan interpretar un texto, animarles a

escribir y estimularles para que intenten averiguar el significado de un material escrito. El objetivo no es corregir los errores sino utilizar errores y aciertos como fuente de información que les permita avanzar en su proceso de aprendizaje. Como señala Fons (2015) “**se aprende a leer leyendo y se aprende a escribir escribiendo**” (pág. 30).

El maestro es el encargado de diseñar situaciones de contacto y uso de la lengua escrita (Fons, 2015). Estas situaciones se han de programar de forma transversal en las diversas actividades que se planteen en el aula y han de acordes a las respectivas etapas de escritura y lectura en la que se encuentran. Los alumnos de tres y cuatro años se sitúan en la primera etapa del aprendizaje de la lectura, en la denominada por Frith, 1989, en Bigas y Correig (2007), fase logográfica. En esta etapa se sienten interesados por el texto escrito y aunque todavía no pueden descifrar texto, sí reconocen algunas configuraciones gráficas y aprenden palabras, como es su nombre y el de sus compañeros (Bigas & Correig, 2007), con los que como se ha indicado, se trabaja en este rincón. En relación a la escritura, se encuentran también en el primer nivel; Teberosky, 1999, en Bigas y Correig (2007), indica que los niños en esta etapa escriben como reproducción del acto de escribir de la persona alfabetizada. En este momento imitan el gesto de la escritura adulta y a sus producciones (círculos, palos, ganchos, etc.) les otorgan el valor de designar y las diferencian del dibujo. Los niños comienzan a establecer relaciones entre su garabato y el referente (por ejemplo relacionan tamaño del objeto con la longitud del garabato), y utilizan alguna de las características gráficas formales como la linealidad o la separación de las palabras (Bigas & Correig, 2007). Casi todos los alumnos del aula saben diferenciar los caracteres gráficos de su nombre y del nombre de sus compañeros y algunos son capaces de reproducir gráficamente alguno de los caracteres que conocen, aunque no les atribuyen valor fonético.

3.2.7. Rincón de la lógica matemática

a. Características del rincón

El rincón de lógica matemática está orientado al desarrollo del pensamiento matemático y por ello responde a los objetivos y contenidos expuestos en el **área 2: Conocimiento del entorno**, del currículo y de manera más específica en el bloque 1: Medio físico, elementos, relaciones y medidas (Decreto 17/2008). La principal competencia básica que se desarrolla en el rincón es la matemática y se corresponde con la inteligencia lógico matemática y visual y espacial de Gardner. No obstante, y dado el carácter globalizador de la etapa de Infantil y de la metodología de rincones, se trabajarán de forma implícita contenidos de otras áreas, así como otras competencias básicas e inteligencias.

Los materiales que se disponen en el aula son juegos de encastrés de números (0-9) y formas (cuadrado, círculo y rectángulo), y rompecabezas (de cuatro a veinticuatro piezas).

Los objetivos explícitos que se plantean en el rincón con estos materiales son: observar y manipular formas gráficas numéricas, manipular formas geométricas (cuadrado, círculo y triángulo) y establecer relaciones espaciales.

Hay dos modelos de juegos de encastrés, de números y de formas geométricas. En ambos modelos los contenidos explícitos son la manipulación de los números y las formas geométricas y la realización de un ejercicio de psicomotricidad fina. No obstante para que los niños puedan encajar las piezas en los huecos adecuados han de hacer un ejercicio de observación y comparación de atributos. En los encastrés de formas geométricas estas se presentan en diferentes tamaños y colores por lo que también se trabaja el tamaño, el color, e incluso la clasificación y la ordenación porque en ocasiones juegan a separarlos en grupos según estas propiedades y ordenarlos por tamaños.

Hay rompecabezas de distintas dificultades (desde cuatro a veinticuatro piezas), que se adaptan a los diferentes niveles de desarrollo de los alumnos y les aportan autonomía; cuando controlan uno, acceden ellos mismos a otros más complejos. Con los rompecabezas trabajan de manera explícita la psicomotricidad fina y la ubicación de los objetos en el espacio en relación a otros objetos. La realización de los rompecabezas requiere a los alumnos de concentración, atención y memoria y un ejercicio de observación de atributos, comparación y correspondencia, para colocar la pieza en el hueco correspondiente (en todos los rompecabezas se incluye una plantilla modelo). Asimismo las imágenes que se componen son de animales y transportes, por lo que estos también son contenidos implícitos que se trabajan en la actividad.

Para su mejor comprensión, se resume el análisis del rincón de lógica matemática en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 8: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LÓGICA MATEMÁTICA				
Objetivos explícitos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar y manipular formas gráficas numéricas • Manipular formas geométricas (cuadrado, círculo y triángulo) • Establecer relaciones espaciales 			
	Materiales	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. Curricular
Contenidos EXPLÍCITOS (aquellos programados por el maestro), e implícitos (contenidos no gestionados)	Encastres	NÚMEROS	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		FORMAS GEOMÉTRICAS (CUADRADO, CÍRCULO, TRIÁNGULO)		
		Tamaño		
		Comparación y ordenación		
		Clasificación		
	Rompecabezas	PSICOMOTRICIDAD FINA	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Color	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		NOCIONES ESPACIALES	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno

TABLA 8: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LÓGICA MATEMÁTICA				
ni evaluados por el maestro pero observados en el juego generado por los diferentes materiales)		Comparación		
		Correspondencias		
		PSICOMOTRICIDAD FINA	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Transportes	Did. C. Sociales	Conocimiento del entorno
		Animales	Did. C. Experimentales	Conocimiento del entorno

b. Propuesta didáctica de mejora

Aunque el material del que disponen los alumnos en el rincón de la lógica matemática no es escaso, solo ofrece un tipo de juego. No se cumple uno de los requisitos característicos de los rincones que es ofrecer diferentes opciones para facilitar la libre elección del alumno. Además con estos materiales se abarcan pocos de los contenidos propios de las matemáticas para esta edad.

La propuesta didáctica de mejora para el rincón de lógica matemática consiste en disponer de más materiales que aseguren la posibilidad de elección de los alumnos. Los materiales se orientarán a la manipulación mediante la cual iniciarse en diferentes aspectos matemáticos como la lógica, el número, las relaciones espaciales y geométricas y la construcción de magnitudes continuas.

Se indican y describen a continuación diferentes ejemplos de materiales con los que se podría contar para este rincón.

- **Lógica** - Bote con legumbres (judías, lentejas y garbanzos) y tres cajas (identificadas o no con la imagen de la semilla). Supone una actividad de percepción de atributos, semejanzas y diferencias y clasificación. También se trabajaría el tamaño, color y textura (Actividad adaptada de la situación didáctica propuesta en Aguilar, Ciudad, Láinez & Tobaruela (2010)).
- **Número** – Dominó de números. Se trabaja el rango numérico del uno al tres; el número se expresa en puntos. Con este juego se plantea trabajar el conteo y la comparación (Actividad adaptada de la situación didáctica propuesta en Aguilar et al. (2010)).
- **Relaciones espaciales** – Raíles de tren para hacer circuitos. Unir los raíles conlleva un ejercicio de psicomotricidad además de la aproximación a cuestiones espaciales como las relaciones topológicas (abierto/cerrado), proyectivas (recto/curvo) y euclidianas (delante/detrás). Además se trabajan nociones de orientación y dirección (Aguilar et al., (2010)).
- **Geometría** – Bloques lógicos. Este material está compuesto por piezas de diferente forma (cuadrados, rectángulos, triángulos), tamaño (grande, pequeño), grosor (fino y

grueso) y color (azul, amarillo y rojo). Su manipulación y exploración permite a los alumnos percibir sus cualidades y realizar comparaciones y clasificaciones. Además supone una aproximación a las magnitudes de volumen (si las apilan) o superficie (si las ponen unas junto a otras).

- **Magnitudes** – Balanza de doble pletina y piezas de diferente peso y tamaño. La manipulación y exploración de estos materiales permite a los alumnos aproximarse a la magnitud peso, a la medida y a un instrumento de medición.

Para su mejor comprensión, se resume la propuesta de mejora del rincón de lógica matemática en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 9: PROPUESTA DE MEJORA DEL RINCÓN DE LÓGICA MATEMÁTICA				
<ul style="list-style-type: none"> • Disponer de más materiales que aseguren la posibilidad de elección. • Materiales orientados a la manipulación. • Aproximación a contenidos matemáticos (lógica, número, las relaciones espaciales y geométricas y la construcción de magnitudes continuas) 				
Contenidos	Materiales/situaciones	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. curricular
	Bote de legumbres	Clasificación	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Tamaño		
		Color	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Textura	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Manipulación		
		Alimentos	Did. C. Sociales	Conocimiento del entorno
	Dominó	Conteo	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Comparación		
	Railes de tren	Psicomotricidad fina	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Relaciones espaciales	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Dirección y orientación		
	Bloques lógicos	Psicomotricidad fina	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Tamaño, grosor y forma	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Clasificación		
		Color	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
	Balanza de doble pletina	Magnitud	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Medida		
		Instrumento de medición		

c. Fundamentación didáctica del rincón

La propuesta del rincón de lógica matemática se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la psicología del

desarrollo y de la educación, y desde las competencias didácticas. En el rincón confluyen diferentes disciplinas, como queda patente en la tabla, pero de manera particular se fundamentará desde la didáctica de las Matemáticas, por ser este el contenido fundamental del rincón.

CG13. 3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área de las Matemáticas.**

Las matemáticas que se trabajan en Educación Infantil no pueden considerarse básicas y elementales sino esenciales para la construcción del pensamiento lógico matemático, así como una herramienta que les aproxima al concepto de verdad. Las matemáticas ofrecen la oportunidad a los niños de observar hechos de los que se derivan conclusiones que son compartidas y aceptadas por todos; estas conclusiones no se basan en convicciones sociales sino que pueden ser validadas y probadas (Ruiz Higuera, 2010).

Brousseau, 1998, en Chamorro (2005) define la actividad matemática no como el aprendizaje y la aplicación de definiciones y teoremas, sino como una intervención en los problemas que requiere que el alumno “formule enunciados y pruebe teorías, que los ponga a prueba e intercambie con otros, que reconozca los que están contruidos conforme a la cultura matemática y que tome los que le son útiles para continuar su actividad” (pág. 10). Las situaciones que desequilibran y ponen en duda los conocimientos previos son aquellas a partir de las cuales se construyen las matemáticas, no a partir de las aplicaciones empíricas (Brousseau, 1998, en Aguilar et al., 2010). Desde la teoría constructivista se defiende que “aprender matemáticas significa construir matemáticas” (Chamorro, 2005, pág. 15). La tarea de los maestros será proponer situaciones matemáticas que provoquen la construcción de un conocimiento matemático que surja como solución óptima al problema planteado (Chamorro, 2005).

Desde la perspectiva descrita y tal como indica Aguilar et al., (2010) las matemáticas son necesarias para vivir y por ello están presentes en nuestro entorno, en las actividades cotidianas y en otras áreas del conocimiento. En las actividades cotidianas del aula surgen diversas situaciones en las que son necesarias aplicar conocimientos de lógica matemática: en la asamblea cuando se pasa lista y se cuentan los alumnos que han venido y los que no (conteo y cardinalización), al recoger el material del aula (clasificación), al repartir los lápices (relaciones biyectivas), en el juego con arena y cubos en el patio (magnitudes continuas), etc.

En esta etapa de Infantil la construcción del **conocimiento matemático surge de la manipulación de objetos y de las acciones concretas sobre ellos.** Estas acciones permiten a los alumnos comprobar la validez o no de sus procedimientos, comprender las

situaciones propuestas e iniciarse en el camino de la anticipación (Chamorro, 2005). Margolinas, 1993, en Chamorro (2005) indica que la anticipación de los resultados de una acción es una de las funciones básicas que permite el conocimiento matemático.

3.2.8. Rincón de la plástica

a. Características del rincón

Mediante las actividades que se realizan en el rincón de la plástica se desarrolla el lenguaje plástico y visual de los alumnos y por ello este rincón responde a los objetivos y contenidos recogidos en **el área 3: Lenguajes: Comunicación y representación**, del currículo, y de forma más específica en el bloque 3: Lenguaje plástico (Decreto 17/2008). Las principales competencias básicas que se trabaja en el rincón es la cultural y se corresponde con la inteligencia viso-espacial y corporal-cinestésica de Gardner. No obstante, y dado el carácter globalizador de la etapa de Infantil y de la metodología de rincones, se trabajarán de forma implícita contenidos de otras áreas, así como otras competencias básicas e inteligencias.

El material que se dispone en este rincón es plastilina de diferentes colores, moldes (vocales y números) y herramientas de plástico (rodillos, cuchillos y cortadores). Los objetivos explícitos que se plantean el maestro es modelar y ejercitar la psicomotricidad fina así como expresar hechos, emociones y sentimientos o fantasías a través de sus producciones.

Los alumnos manipulan la plastilina: la amasan, la estiran, la dividen, la golpean, la aplastan, la pegan sobre la mesa etc., modelando diferentes formas. Tal como indica Lowenfeld y Brittain (2008) los alumnos que se encuentran en la fase del garabato hacen fideos o bolitas, porque todavía tienen un pensamiento kinestésico. Los que se encuentran en la fase preesquemática modelan formas a las que dan nombre (un coche, un avión, una pistola, etc.) y desarrollan con ellas un juego simbólico; por tanto también es un ejercicio de creatividad. Al manipular la plastilina trabajan además la percepción del color y la textura, y experimentan la maleabilidad de este material. Además, tal como indica Carrascal (2016), los alumnos experimentan con las tres dimensiones (alto, ancho y largo) favoreciendo la iniciación de la percepción del volumen y de los cuerpos en el espacio.

Los moldes, que son de números y vocales, permiten a los niños iniciarse en la percepción del volumen así como de las formas gráficas de los números y las letras. Las herramientas las utilizan para moldear la plastilina, aplastar y cortar, etc., pero sobre todo para realizar juego simbólico, convirtiéndolas en espadas, pistolas o coches.

Para su mejor comprensión, se resume el análisis del rincón de plástica en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 10: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE PLÁSTICA				
Objetivos explícitos	<ul style="list-style-type: none"> Modelar y ejercitar la psicomotricidad fina Expresar hechos, emociones y sentimientos o fantasías, a través de sus producciones. 			
	Materiales	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. curricular
Contenidos EXPLÍCITOS (aquellos programados por el maestro), e implícitos (contenidos no gestionados ni evaluados por el maestro pero observados en el juego generado por los diferentes materiales)	Plastilina	MODELADO	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Color		
		Creatividad		
		PSICOMOTRICIDAD FINA	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Percepción de texturas		
		Juego simbólico		
		Volumen	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Espacio		
		Maleabilidad	Did. C. Experimentales	Conocimiento del entorno
	Moldes (letras y números)	LETRAS (VOCALES)	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		NÚMEROS (0-9)	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Volumen		
	Herramientas	PSICOMOTRICIDAD FINA	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Juego simbólico		

b. Propuesta didáctica de mejora

Aunque el material se presenta en una cantidad adecuada, sucede como en el rincón de matemáticas, y es que solo se ofrece una posibilidad de actividad. Los alumnos ven anulada la posibilidad de elección y limitada su expresión creativa y plástica. Con la plastilina además solo se trabaja el modelado y no hay cabida para otras técnicas como el dibujo o la pintura (es importante señalar que en el aula el tiempo dedicado a dibujar o pintar, es escaso y en muchas ocasiones excesivamente pautado). En el rincón tampoco se responde a otro de los contenidos del currículo como es iniciarlos en el arte y presentarles obras de autores representativos.

La propuesta didáctica de mejora para el rincón de plástica consiste en disponer de más material en el rincón, tanto tridimensional (complementando así al que ya existe), como bidimensional. De esta manera se facilitará el ejercicio de libre elección de material bajo los criterios de interés y motivación. La propuesta pretende que los niños se pongan en contacto con nuevos materiales y útiles y practiquen otras técnicas (dibujo, pintura, collage), asegurando un ejercicio de creatividad y desarrollo de su expresión plástica y visual. Por último se propone incluir situaciones de descubrimiento, percepción y disfrute de obras artísticas.

Los materiales que se proponen para el rincón son los siguientes:

- Arcilla y pasta de sal: la actividad que se generaría sería similar a la de plastilina pero ofreciendo otras texturas con las que experimentar.
- Lápices, rotuladores, ceras, témperas y tizas de colores. Papel blanco, o de color claro, de diferentes tamaños y absorbente, pizarras y pinceles. Este es el material recomendado por Lowenfeld y Brittain (2008) para las etapas indicadas; se pretende responder tanto a las necesidades de los alumnos que se encuentran en la fase del garabateo como a los que están en la etapa preesquemática (como indica Lowenfeld y Brittain (2008) el lápiz en la etapa preesquemática le permite a los niños dibujar con detalle, pero para los que se encuentran en la etapa del garabato la punta afilada les frenan el movimiento).

Con estos materiales los alumnos trabajan las técnicas del dibujo y la pintura, a través de las cuales pueden expresar sus emociones o sentimientos y desarrollar su creatividad. También ejercitan el trazo y perciben el color.

La manipulación de la arcilla, la pasta de sal, las ceras o las témperas permiten a los alumnos observar atributos de la materia como la dureza, la viscosidad o la maleabilidad. También pueden experimentar cambios de la materia por acciones físicas o reacciones químicas: las ceras se deshacen mediante la fricción, el agua, la harina y sal se mezclan para crear una pasta maleable y la témpera y la arcilla se disuelve con el agua.

- Caja con diferentes tipos de papeles (charol, pinocho, estraza, cartón) y telas, para realizar collage. El collage es un ejercicio de expresión y creatividad así como de psicomotricidad fina. Los alumnos pueden percibir las texturas y el color, además de aproximarse a la magnitud superficie.
- Láminas con obras de diferentes artistas. Estas láminas, que se presentarán y trabajarán previamente en la asamblea, se sitúan en el rincón para que tal como indica Hervás, (2007) supongan un estímulo para la producción individual (se ha de evitar la copia). Junto a estas imágenes se puede situar también los trabajos realizados por los alumnos, a modo de exposición. Esta es una forma de dignificar sus producciones y estimularles a seguir trabajando (Hervás, 2007).

Para su mejor comprensión, se resume la propuesta de mejora del rincón de plástica en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 11: PROPUESTA DE MEJORA DEL RINCÓN DE PLÁSTICA				
<ul style="list-style-type: none"> • Complementar materiales tridimensionales (arcilla) • Introducir materiales bidimensionales • Incluir otras técnicas además del modelado (dibujo, pintura, collage) • Incluir situaciones de descubrimiento, percepción y disfrute de obras artísticas 				
Contenidos	Materiales/situaciones	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. Curricular
	Arcilla y pasta de sal	Modelado	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Expresión y creatividad		
		Color		
		Psicomotricidad fina	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Texturas		
		Juego simbólico	Did. Matemática	Conocimiento del entorno
		Volumen y espacio		
		Dureza y maleabilidad	Did. C. Experimentales	Conocimiento del entorno
		Cambios químicos		
	Lápices, rotuladores, ceras, témperas y tizas de colores. Papel, pizarras y pinceles.	Dibujo y pintura	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Trazo		
		Color		
		Expresión y creatividad	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Psicomotricidad fina		
		Espacio	Did. Matemática	Conocimiento del entorno
	Papeles y telas	Atributos y cambios en la materia	Did. C. Experimentales	Conocimiento del entorno
		Collage	Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación
		Color		
		Expresión plástica y creatividad		
		Psicomotricidad fina	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Texturas	Did. Matemática	Conocimiento del entorno
		Superficie		
	Láminas de obras de arte	Pintura, escultura, arquitectura, fotografía	Did. C. Sociales	Conocimiento del entorno
			Did. Plástica	Lenguajes: comunicación y representación

c. Fundamentación didáctica del rincón

La propuesta del rincón de plástica se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la psicología del desarrollo y de la educación, y desde las competencias didácticas. En el rincón confluyen diferentes disciplinas, como queda patente en la tabla, pero de manera particular se fundamentará desde la didáctica de la Plástica, por ser el eje conductor, y de las Ciencias Experimentales, por las especiales características de los materiales propuestos.

CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área Plástica y Visual**

El arte es para los niños una forma de expresión y un medio para percibir el entorno. La actividad creadora supone la unión de diferentes elementos de su experiencia en un todo con un nuevo significado, a través del cual los niños expresan sus pensamientos,

sentimientos e intereses y demuestran lo que conocen sobre su entorno. Toda experiencia artística implica una relación entre el artista y el medio y procesos de asimilación y de proyección (Lowenfeld & Brittain, 2008). Tal como indica Eisner (2004), además del importante papel de las artes en nuestro sistema sensorial, lo tienen también en el cultivo de la imaginación, que define como una fuente de placer en la exploración que ha de movilizarse en toda experiencia artística. Greene, 1995, en Eisner (2004) indica que es función de los maestros hacer participar a sus alumnos en experiencias generadas con la imaginación.

La educación artística tiene una función clave en el proceso de aprendizaje porque desde una perspectiva creativa y lúdica permite el desarrollo global de los alumnos, aportando experiencias a nivel cognitivo, afectivo, social, expresivo y motor (Carrascal, 2016). La educación artística tiene un carácter globalizador; cualquier propuesta plástica aúna las diferentes áreas del currículo: son experiencias de comunicación y representación; permiten conocer el entorno, además de favorecer actitudes de colaboración, respeto y participación; ayudan a los alumnos a construir su identidad y a aceptar y valorar sus posibilidades de acción (Hervás, 2007). También es importante destacar la función de la educación artística en cuanto a la formación y el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad en la percepción de cualidades, la autonomía o el pensamiento crítico (Panadès & Balada, 2007).

Las experiencias plásticas pueden partir de diferentes disciplinas artísticas como el dibujo, la pintura y el volumen, y tener en cuenta diversas técnicas, materiales y recursos (Blakemore & Frith, 2012, en Carrascal, 2016). Estas experiencias hacen disfrutar a los alumnos porque en ellas **no hay respuestas acertadas o equivocadas, y lo importante es el proceso en sí, no el resultado final** (Lowenfeld & Brittain, 2008). En el ámbito de la educación plástica el material es especialmente importante porque su variedad, siempre teniendo en cuenta las medidas de seguridad e higiene, dan riqueza al proceso, generando situaciones motivadoras que permiten a los alumnos experimentar con creatividad (Carrascal, 2016). Tanto los materiales como las técnicas elegidas deben adecuarse a las capacidades de los alumnos. Cada niño en su etapa tiene unas necesidades, de movimiento en la etapa del garabateo o de representar aquello que tiene sentido para ellos en la preesquemática. Por esa razón tienen que poder controlar las técnicas y los materiales, manejarlos sin dificultad, que no supongan un obstáculo para ellos, estimulando así su libre expresión. Introducir o cambiar de forma constante el material sin llegar a su dominio o plantear técnicas complicadas o actividades estandarizadas, puede hacer que los alumnos pierdan confianza en su propia expresión (Lowenfeld & Brittain, 2008).

CG13. 1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área de las Ciencias Experimentales.**

Tal como se indica en el currículo de Infantil de la Comunidad de Madrid, la aproximación a la ciencia en esta etapa permite establecer una base para los futuros aprendizajes en el área, ya que es campo que estimula y satisface la curiosidad infantil, proponiendo enigmas a los alumnos y ayudándolos a solucionarlos (Decreto 17/2008). El objetivo de la educación en el ámbito de la ciencia está orientado a “enriquecer su conocimiento con actitudes, procedimientos y nociones que le permitan una mejor comprensión y actuación sobre el medio natural” (Marín, 2005, pág. 14). Se busca por tanto fomentar su curiosidad por los fenómenos naturales y generar actitudes de empatía y respeto por el entorno (Marín, 2005).

En el Informa Enciende, 2011, en Fernández Manzanal y Bravo (2015) exponen tres argumentos que justifican el aprendizaje de la ciencia en Infantil:

- El argumento práctico: la sociedad actual, científica y tecnológica, requiere ciudadanos formados, para interpretar, entender y actuar mejor en ella.
- Argumento de ciudadanía: en relación con el anterior, la formación inicial en ciencias contribuirá a facilitar su aprendizaje en etapas superiores. Estos adultos serán los encargados de enfrentarse a los desafíos sociales en relación a la ciencia.
- Argumento de cultura: la ciencia forma parte de nuestra cultura e influye en nuestra forma de pensar y concebir el mundo. En la etapa de Infantil es cuando se comienza a elaborar esta visión.

Fernández Manzanal y Bravo (2015) indican que la enseñanza de la ciencia genera además motivación y afianza su curiosidad, promoviendo el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas de forma autónoma. Ocaña y García Martínez (2016) enumeran una serie de indicaciones para la enseñanza de las ciencias, entre las que se destacan:

- Adaptar la actividad a la edad y nivel de desarrollo de los alumnos.
- Plantear actividades que requieran el empleo de métodos científicos.
- Promover comportamientos científicos, animándoles a realizar preguntas y buscar respuestas.
- En el desarrollo de las actividades científicas preguntar ¿para qué sirve?, propio de la tecnología.
- Darles la oportunidad de experimentar y cometer errores como los científicos.
- Introducir la ciencia con la ayuda de la historia, para que observen que no se trata de un conocimiento estático, sino dinámico.

La materia y sus propiedades, lejos de ser cuestiones aburridas y complejas para los niños de infantil, son contenidos que se pueden trabajar en esta etapa. En su entorno observan infinidad de fenómenos (el hielo se derrite, el agua hierve y sale vapor, la cerilla arde) que les causan curiosidad y les motivan. Observar y experimentar estas situaciones y trabajar

sobre ellas genera un aprendizaje significativo que les permite comprender y explicar estos fenómenos cotidianos (Ocaña & García Martínez, 2016).

3.2.9. Rincón del juego simbólico

a. Características del rincón

La actividad del rincón del juego simbólico del aula viene a responder a lo indicado en el **área 1: El conocimiento de sí mismo y autonomía personal**, del currículo, y de forma más específica con los contenidos recogidos en el bloque 2: Juego y movimiento (Decreto 17/2008). No obstante el juego, como eje globalizador, va a suponer el desarrollo de contenidos de las demás áreas del currículo, así como el desarrollo de diversas competencias básicas e inteligencias, en función de cómo los alumnos decidan orientar el juego.

En el rincón se reproduce el espacio de una casa. En él encontramos el siguiente material: una cocina y un mueble de juguete, una mesa con tres sillas, una cuna, un carrito de bebés, dos bebés, un carro de la compra, cubiertos, platos y cacerolas, comida de plástico (frutas y verduras), maletín de herramientas y de instrumentos médicos, una batería (instrumento) y un baúl. En el baúl hay telas, disfraces y algún complemento, como bolsos y pañuelos. Una de las paredes del rincón está cubierta por un espejo. El objetivo explícito de este material es realizar un juego simbólico.

Con los materiales descritos los alumnos juegan a imitar acciones cotidianas que observan en sus hogares: hacen la comida, ponen la mesa, friegan los platos, dan de comer al bebé, lo pasean, se disfrazan de adultos con vestidos, pañuelos, etc. Con las herramientas juegan a ser mecánicos y con los instrumentos médicos a curar a sus compañeros o a los bebés. Es un juego simbólico que realizan de forma paralela, porque aunque hablan entre sí no se genera un juego asociativo. Juegan a ser mamás o médicos, pero no hay un previo reparto de roles. Los contenidos implícitos que se generan son muchos y variados (se enumeran según el área):

- Ciencias sociales: se trabaja el tema de la familia, el hogar, las costumbres y normas sociales y culturales del entorno.
- Psicomotricidad: el espacio que ocupa este rincón es superior al de otros rincones, los niños están de pie no sentados, y por ello se mueven más. Se ejercita tanto la psicomotricidad gruesa (marcha, carrera y salto), como la fina en la manipulación de los objetos. También la expresión y el esquema corporal al mirarse en el espejo.
- Lenguaje: en este rincón los niños interacciona entre sí más que en otros rincones practicando el lenguaje oral, tanto la producción como la expresión. También se genera un ejercicio de dramatización al asumir un papel.

- **Matemáticas:** en el desarrollo del juego se observan acciones matemáticas de conteo, correspondencias (ponen una pieza de comida en cada plato), nociones básicas espaciales (al colocar los platos en el armario: dentro/fuera, arriba/abajo) y de orientación (se mueven por el espacio del rincón y disponen en él los elementos).

- **Música:** tocan la batería en un ejercicio de improvisación y exploración del timbre del instrumento musical.

Para su mejor comprensión, se resume el análisis del rincón de juego simbólico en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 12. CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE JUEGO SIMBÓLICO				
Objetivos explícitos	<ul style="list-style-type: none"> Realizar un juego simbólico 			
	Materiales	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. curricular
Contenidos EXPLÍCITOS (aquellos programados por el maestro), e implícitos (contenidos no gestionados ni evaluados por el maestro pero observados en el juego generado por los diferentes materiales)	Cocina	JUEGO SIMBÓLICO	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Psicomotricidad (gruesa y fina)		
		Expresión corporal		
		Lenguaje oral	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Dramatización		
		Cardinalización	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Correspondencias		
		Nociones espaciales y orientación	Did. C. Sociales	Conocimiento del entorno
		Familia y hogar		
		Normas sociales y culturales		
	Espejo	Esquema corporal	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
	Batería	Instrumentos musicales	Did. Música	Lenguajes: comunicación y representación
		Timbre		
		Improvisación y acompañamiento		

b. Propuesta didáctica de mejora

El rincón del juego simbólico ocupa un espacio amplio en el que los niños se mueven con libertad y hay variedad de material. Se genera un espacio estimulante que gusta mucho a los alumnos. No obstante, como se indicó previamente, en este rincón los niños imitan acciones que observan a las familias, reproduciendo así roles y estereotipos de género. Las niñas siempre juegan a cocinar, a cuidar al bebé, limpiar, incluso son las encargadas de recoger el rincón una vez concluye. Los niños puede que jueguen a sentarse a la mesa y comer aquello cocinado por las niñas, pero normalmente utilizan las herramientas, la batería y los instrumentos médicos. Aunque a estas edades los niños prefieren jugar con compañeros de su mismo género, el material del rincón les da pie a reproducir roles y estereotipos de género.

La batería musical que hay en el rincón sirve para poner en relevancia la escasa actividad musical que se desarrolla en el aula. Los niños tienen solo una vez a la semana clase específica de Música, y en el aula la única actividad en relación con esta área son las canciones que se cantan en la asamblea y en la despedida.

La propuesta didáctica de mejora para el rincón de juego simbólico consiste en incorporar otro contexto o entorno de juego que no sea punto de partida para perpetuar roles y estereotipos de género. Asimismo se propone incluir instrumentos y objetos sonoros para enriquecer la actividad musical en el rincón.

Se propone recrear el contexto de una tienda (frutería, peluquería, floristería, etc.) que además de motivar un juego simbólico implique el desarrollo en otras áreas, por ejemplo:

- Lenguaje oral y escrito: en las interacciones orales a partir del juego y en la elaboración de carteles, listas de precios o escritura de *tickets*.
- Matemáticas: el juego podría dar lugar al uso del número, el conteo y la cardinalización, así como de nociones espaciales, tanto de situación como de orientación.
- Psicomotricidad: el juego genera tanto desplazamientos por el espacio como manipulación de objetos.
- Ciencias Sociales: se trabajaría entornos del contexto cercano de los alumnos (las tiendas) así como sus costumbres y normas sociales y culturales.

Recrear estos contextos y dotarles de materiales puede suponer una buena oportunidad para solicitar la colaboración e implicación de las familias.

Aunque lo ideal sería crear un nuevo rincón dedicado al área musical, debido a las limitaciones del espacio se propone incorporar al rincón del juego simbólico un cajón con diversos instrumentos (pandero, flauta, sonajas y claves) y objetos como botes con distinto tipo de materiales en su interior u objetos de diferentes texturas. Los alumnos pueden manipular estos objetos y explorar sus posibilidades sonoras, discriminar los diferentes timbres y acompañar canciones o simplemente improvisar. Todos estos materiales también pueden participar en el juego simbólico que los niños llevan a cabo en el rincón.

Para su mejor comprensión, se resume la propuesta de mejora del rincón de juego simbólico en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 13: PROPUESTA DE MEJORA PARA EL RINCÓN DE JUEGO SIMBÓLICO

<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo contexto • Introducción de instrumentos y objetos sonoros 				
Contenidos	Materiales/situaciones	Materia	Comp. disciplinar de Grado	Cont. Curricular
	Tienda	Juego simbólico	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Psicomotricidad (gruesa y fina)		
		Expresión corporal		
		Lenguaje oral y escrito	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Dramatización		
		Número	Did. Matemática	Conocimiento del entorno
		Conteo y cardinalización		
		Nociones espaciales y de orientación		
		El comercio	Did. C. Sociales	Conocimiento del entorno
		Normas sociales y culturales		
	Instrumentos musicales y objetos sonoros	Instrumentos musicales	Did. Música	Lenguajes: comunicación y representación
		Improvisación y acompañamiento		
		Timbre		
		Manipulación	Did. Educación Física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Texturas		
		Juego simbólico		

c. Fundamentación didáctica del rincón

La propuesta del rincón de juego simbólico se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la psicología del desarrollo y de la educación, y desde las competencias didácticas. En el rincón confluyen diferentes disciplinas, como queda patente en la tabla, pero de manera particular, y en respuesta a la propuesta, se fundamentará desde la didáctica de la Música y las Ciencias Sociales.

CG13. 5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área Musical**

El sonido y la música son elementos fundamentales que permiten a los niños descubrir su entorno e interactuar con él, desarrollar su percepción auditiva, comunicarse y socializarse, usar la imaginación y desarrollar la creatividad, el espíritu crítico, expresar aquello que no pueden decir con palabras y sobre todo disfrutar y divertirse. La música y su expresión juegan además un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia así como en la adquisición de ciertas capacidades como la concentración, la atención, la memoria, la

autodisciplina, la paciencia, la coordinación y la sensibilidad, entre muchas otras (Akoschky, Alsina, Díaz & Giráldez, 2008; García Rodríguez, García Rodríguez, Vergara & Zamorano, 2010).

Tal como indican Akoschky et al. (2008) la música y lo musical no existe al margen de lo social; la música está y ha estado presente en todas las sociedades y culturas. Por ello es la sociedad y de forma específica la familia como principal elemento socializador, quien ha de ocupar el primer papel de mediador entre la música y el ser humano. La familia es el primer responsable de ofrecer un entorno musical lleno de estímulos musicales, ya que como indica Hargreaver, 1998, en Akoschky et al. (2008) el entorno musical forma parte del desarrollo musical. Pero como indica Small, 2003, en Akoschky et al. (2008), además de generar entornos musicales se han de ofrecer oportunidades tanto de interacción musical formal e informal, como se desarrollo real y musicalización.

Una vez en los centros, los maestros también han de compartir experiencias musicales significativas con los alumnos. Para ello, el primer requisito es que estos (los maestros) hayan desarrollado previamente habilidades musicales específicas de interpretación vocal e instrumental, discriminación auditiva de las diferentes características del sonido y habilidades didáctico musicales (Akoschky et al., 2008). Estas experiencias musicales se orientan a la adquisición de una serie de capacidades por parte de los alumnos, que les permitan:

- Percibir sonidos y discriminarlos según sus características.
- Producir y reproducir sonidos y canciones de forma creativa.
- Utilizar objetos sonoros e instrumentos sencillos para la emisión de producciones propias y ajenas.
- Escuchar de forma activa sonidos y músicas que pueden llevar a otros tipos de expresión (García Rodríguez et al., 2010, pág. 156).

Es decir que, tal como indica Akoschky et al. (2008), **hacer y escuchar o producir y apreciar, son la base de toda educación musical**, siempre por supuesto, teniendo en cuenta las posibilidades, las características y los intereses de los alumnos. Los elementos musicales básicos a trabajar en el aula son el sonido, la música, la escucha sonora y musical, la voz y el canto, el movimiento corporal, la danza y los instrumentos. Alguno de los instrumentos adecuados a los niños en Educación Infantil son los panderos y panderetas, las maracas de calabaza, el xilófono o los cascabeles, entre otros; pero también objetos como envases tapones, piedras, botellas rellenas de arroz, superficies rugosas etc. El objetivo es que los alumnos manipulen, experimenten modos de acción y exploren las características sonoras de estos objetos, para que crezca y se diversifique el número de

sonidos que discrimina. Los instrumentos tienen un gran atractivo para los niños y disfrutan improvisando o realizando acompañamientos con ellos (Akoschky et al. 2008).

CG13. 2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área de las Ciencias Sociales**

La enseñanza de las nociones sociales está vinculada a los grupos y las relaciones sociales próximas a los alumnos, ya que estos aprenden experimentando e interaccionándose con su entorno. El centro escolar supone el primer contacto social del niño fuera de su entorno familiar y como agente socializador es el lugar donde los alumnos asumen las actitudes y los valores necesarios para la convivencia (Aranda, 2016). Tal como indica Aranda (2016) “la formación del pensamiento social pretende que el niño actúe correctamente desde el punto de vista social, para lo cual debe conocer la sociedad y sus normas y aceptarlas como positivas, iniciando su contacto con los valores sociales” (pág. 165). Los maestros inculcan de forma implícita o explícita los valores dominantes de la sociedad en la viven, eligiendo los que considera más apropiados a las necesidades, posibilidades y peculiaridades del aula (Aranda, 2016).

En relación a lo anterior, el currículo de Infantil de la Comunidad de Madrid recoge en el área 2: Conocimiento del entorno, aquellos contenidos y objetivos relacionados con el descubrimiento y la pertenencia al entorno social y cultural de los alumnos. En el bloque 3: Cultura y vida en sociedad, del citado área, se cita como contenido la progresiva incorporación de pautas de comportamiento de la sociedad, atendiendo de forma especial a la relación equilibrada entre niños y niñas (Decreto 17/2008).

Tal como se recoge en la Guía de Coeducación editada por el Instituto de la Mujer educar en igualdad de género tiene como objetivo “la eliminación de los estereotipos entre sexos, superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños” (Red2Red consultores, 2008, pág. 15). La Real Academia de la Lengua (en adelante RAE) define coeducar como enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo. Además de una misma aula y sistema educativo, Cremades (1995) añade que se han de compartir un mismo sistema de valores, de normas y comportamientos, así como de experiencias que no estén jerarquizadas por el género social.

La igualdad de género es un valor transversal que ha de estar presente en toda interacción social, en el lenguaje y en los saberes formales y materiales didácticos (Jiménez-Ramírez & Del Pozo, 2013). Algunos ejemplos prácticos para tratar la igualdad de género en el aula son: cuidar la forma de dirigirse a los alumnos evitando típicas frases estereotipadas, ofrecer todo tipo de material y animar tanto a niñas como a niños a jugar con ellos, cuidar las representaciones de género en las imágenes que se ofrecen a los alumnos en los materiales

didácticos, o plantear actividad de dramatización e interpretación de diferentes roles (por ejemplo profesiones) (Cardona, s.f.).

3.2.10. Rincón de la alfombra

a. Características del rincón

El rincón de la alfombra es llamado así porque ocupa el espacio de la asamblea, en el cual se dispone de una alfombra para que los niños se sienten. En este espacio los alumnos pueden jugar con diversos materiales llevando a cabo un juego de construcción y simbólico. Por esta razón la actividad que se plantea en el rincón responde al **área 1: El conocimiento de sí mismo y autonomía personal**, del currículo, y de forma más específica con los contenidos recogidos en el bloque 2: Juego y movimiento (Decreto 17/2008). No obstante el juego como eje globalizador, va a suponer el desarrollo de contenidos de las demás áreas del currículo, así como el desarrollo de diversas competencias básicas e inteligencias, en función de cómo los alumnos decidan orientar el juego.

Los materiales de los que dispone el rincón son: bloques de construcción de colores, coches, garaje y circuito, figuras humanas y de animales.

La principal actividad que llevan a cabo los alumnos con los bloques de construcción es crear altas estructuras o torres, por lo que el contenido explícito es el juego de construcción. Pero este juego implica otros contenidos como es el lenguaje oral (producción y expresión), ya que suelen colaborar en la elaboración de sus estructuras interaccionando unos con otros. Unir las piezas requiere además a los niños un ejercicio de psicomotricidad y de percepción de nociones espaciales como arriba/debajo. También supone una aproximación a la magnitud volumen y longitud, y al concepto de medida, ya que suelen compararse con las torres una vez realizadas.

En ocasiones, utilizan las piezas disponiéndolas una detrás de otras para hacer caminos, carreteras o muros (juego simbólico). En estos casos su actividad hace que trabajen nociones de orientación y dirección, así como nociones espaciales como abierto/cerrado, dentro/fuera o delante/detrás.

Con los coches realizan un juego simbólico moviéndolos por el espacio, especialmente por el garaje y por una alfombra que reproduce las calles de una ciudad. Esta actividad supone trabajar tanto la orientación espacial como las direcciones, la disposición de los objetos en el espacio y nociones espaciales como dentro/fuera, delante/detrás o arriba/abajo.

También realizan juego simbólico con las figuras de los animales (jugar a la selva, al zoo). Pero además, manipular las figuras les permite observar los atributos de tamaño, color, forma, lo que les lleva en ocasiones a realizar ejercicios de ordenación (los colocan de

mayor a menor) y de clasificación (por ejemplo por el tamaño), lo que requiere de una previa comparación de atributos. Jugar con estas figuras les permite conocer características de los animales y aprender sus nombres, aumentando su léxico. Con las figuras humanas realizan una actividad similar. Hay una gran variedad de muñecos, hombres y mujeres de distintas edades, profesiones y culturas. Este material es un recurso para apreciar la diversidad social y cultural de su entorno.

Para su mejor comprensión, se resume el análisis del rincón de la alfombra en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 14: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LA ALFOMBRA				
Objetivos explícitos	<ul style="list-style-type: none"> Realizar juego de construcción y juego simbólico 			
	Materiales	Materia	Comp. disciplinas de Grado	Cont. Curricular
Contenidos: EXPLÍCITOS (aquellos programados por el maestro) e implícitos (contenidos no gestionados ni evaluados por el maestro pero observados en el juego generado por los diferentes materiales)	Piezas de construcción	JUEGO DE CONSTRUCCIÓN Y SIMBÓLICO	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		PSICOMOTRICIDAD FINA		
		Lenguaje oral	Did. Lengua	Lenguajes: comunicación y representación
		Volumen y longitud	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Medida		
		Situación en el espacio		
		Comparación y clasificación		
		Seriación		
		Orden		
		Dirección y orientación		
	Coches (garaje y plano)	JUEGO SIMBÓLICO	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Orientación y direcciones	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Situación en el espacio		
		Nociones topológicas (dentro/fuera)		
	Animales y figuras humanas	JUEGO SIMBÓLICO	Did. Matemáticas	Conocimiento del entorno
		Comparación y clasificación		
		Ordenación		
		Animales	Did. C. Experimentales	
		Diversidad	Did. C. Sociales	

b. Propuesta didáctica de mejora

El rincón de la alfombra es uno de los preferidos de los niños. Tienen material variado, abundante y estimulante, que les motiva y divierte, generando un juego tanto de construcción como simbólico. El espacio que ocupa es el más amplio de todos los rincones pero en ocasiones resulta escaso, sobre todo cuando están participando el número máximo de alumnos y utilizando todos los materiales.

El espacio que ocupa el rincón de la alfombra es además el más indicado para responder a las necesidades motrices de los niños en el aula. Los alumnos solo tienen dos sesiones de psicomotricidad semanales y media hora diaria de juego en el patio. El resto de la jornada su libertad de movimiento se ve reducida y por ello aprovechan este espacio para correr o saltar, aunque de forma limitada.

La propuesta didáctica de mejora para el rincón de alfombra consiste en trasladarlo desde la clase al vestíbulo anexo aumentando así el espacio dedicado al juego. Como se trata de un espacio amplio se propone además complementar el rincón con material para desarrollar el ámbito psicomotor de los alumnos.

El vestíbulo anexo es un espacio amplio, bien iluminado y sin ningún tipo de barrera arquitectónica que suponga peligro para los alumnos. El material se mantendría colocado en el armario correspondiente del aula, pero al iniciarse el juego los alumnos deberían trasladarlo al vestíbulo. La situación de este espacio hace que el maestro no tenga ninguna dificultad para observar y controlar la actividad de los niños y a los alumnos les permitiría moverse con libertad, correr, saltar, girar en el suelo, etc.

Se propone además introducir un nuevo material que favorezca el juego de construcción y simbólico pero también propicie el ejercicio motor: cubos de gomaespuma (de un tamaño de 30x30 cm). Con ellos pueden levantar muros, torres y hacer carreteras, trabajando los mismos contenidos (tanto explícitos como implícitos) que se trabajaban con las piezas de construcción. Pero además por el tamaño de los cubos surge la posibilidad de subirse en las estructuras creadas y realizar así ejercicios de trepa, salto o equilibrio.

Para su mejor comprensión, resumo la propuesta de mejora del rincón de la alfombra en el cuadro que se incluye a continuación.

TABLA 15: PROPUESTA DE MEJORA PARA EL RINCÓN DE LA ALFOMBRA				
<ul style="list-style-type: none"> • Trasladar el rincón a un vestíbulo anexo más amplio • Incluir material psicomotor 				
	Materiales/situaciones	Materia	Comp. Grado	Cont. Curricular
Contenidos	Cubos de gomaespuma	Juego de construcción y simbólico	Did. Educación física	Conocimiento de sí mismo y autonomía personal
		Trepa		
		Salto		
		Equilibrio		
		Volumen, longitud, superficie	Did. Matemática	Conocimiento del entorno
		Medida		
		Situación espacial		
		Dirección y orientación		

c. Fundamentación didáctica del rincón

La propuesta del rincón de la alfombra se fundamenta desde las competencias psicopedagógicas presentes a lo largo del trabajo, principalmente desde la psicología del desarrollo y de la educación, y desde las competencias didácticas, pero de manera particular, y por la naturaleza de la propuesta, se fundamentará desde la didáctica de la Educación Física.

CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, **para el área de Educación Física**

La etapa de dos a seis años es una época de grandes cambios, tanto en lo que se refiere a su capacidad para moverse en el espacio como a las destrezas que adquiere en distintas tareas motoras (Cratty, 1982). Tal como señala Wickstrom, 1983, en Ramírez y Fernández-Quevedo (2013), el progreso de las habilidades motrices básicas de los niños, aun siendo un proceso natural, ha de ser impulsado desde el exterior para alcanzar un grado de desarrollo óptimo.

El maestro es el responsable de generar situaciones de interacción entre los alumnos, con el profesorado, con los objetos y el entorno, ofreciéndoles así múltiples posibilidades de ejercitar las acciones motrices propias de su desarrollo neurológico (Aguirre, 2005). Para enriquecer sus experiencias motoras hay que procurar a los alumnos situaciones:

- Que les ayuden a conocerse mejor y a desarrollar sus capacidades físicas.
- Que les inciten a ajustar y diversificar sus acciones.
- Que les ofrezcan un repertorio de sensaciones y emociones variadas.
- Y que le proporcionen el placer de crecer y jugar en el seno de un grupo (Equipo de asesores pedagógicos en EPS del bajo Rin, 2011, pág. 7).

El maestro no ha de plantarse qué, cómo y cuándo enseñar a los alumnos, sino cómo y cuándo ayudarles a aprender. Para ello el maestro planea tareas basadas en la acción con un importante componente lúdico y de fantasía, como son los circuitos motores, el juego dirigido, el juego libre o las canciones (Aguirre, 2005).

Lo importante de la práctica psicomotora en los alumnos de Educación Infantil es crear una base amplia de esquemas motores que puedan aplicar en el futuro. Esto se consigue favoreciendo un entorno estimulante y una práctica no repetitiva, sino variable. A la hora de diseñar tareas motoras para trabajar en el aula, se tienen en cuenta una serie de factores cuya combinación da como resultado un amplio abanico de tareas. Todas las combinaciones de las variables y subvariables determinan la riqueza y variabilidad de dichas tareas. Los factores de variabilidad de la tarea son: los referentes al “yo” (esquemas posturales y

motores básicos), los referentes al ámbito social (individual o grupal), al ámbito físico (espacio, tiempo y objetos), a la capacidad física (fuerza, resistencia, flexibilidad y velocidad), y al ámbito estético (gestualidad) (Garrote, del Campo y Navajas, 2008).

3.2.11. Integrar a las familias en el aula a través de los rincones

En el pasado existía una división de funciones entre familia y escuela: la familia era la encargada de la socialización y la escuela de la enseñanza de los conocimientos (Bolívar, 2006, en Egido, 2015). Hoy en día se consideran contextos que han de colaborar y complementarse para que exista coherencia en la educación de los alumnos (Egido, 2015). El Plan Anual de Centro incorpora el Plan de Orientación y Acción Tutorial (en adelante POAT), un documento que con carácter normativo recoge la organización y el funcionamiento de las tutorías y que regula los diversos canales de colaboración, coordinación y convivencia con las familias y de apertura del centro al entorno y a la comunidad (Pantoja, 2013).

Una de las características más destacadas del entorno educativo que se está describiendo es la escasa relación que el maestro mantiene con las familias y la poca colaboración de estas en la vida del aula. En el POAT se definen los horarios de las tutorías individuales y se programan las diferentes tutorías grupales a realizar durante el curso, así como actividades que buscan la participación familiar, principalmente coincidiendo con eventos como Navidad, carnaval o la semana cultural. Y aunque muchas familias acuden a estos eventos, no existe realmente una implicación y una participación real en el proceso educativo que se vive dentro del aula.

Otra rasgo que se percibe es la escasa relación entre las familias de los alumnos de la clase. Existe un importante grupo de familias de origen marroquí, y entre ellas algunas no hablan o hablan con dificultad el castellano, lo que limita tanto la comunicación con otras familias como con la comunidad educativa.

Lo que se propone para intentar solucionar esta situación es que se lleve a cabo un proceso de investigación-acción. La investigación-acción es “el estudio sistemático de tentativas de cambio y mejoras educativas, realizadas por los maestros a través de sus propias prácticas y por medio de la reflexión sobre los efectos de su acción” (Ebbut, 1985, en Parra 2011, pág. 197). Lo que se propone por tanto es una transformación que tal como indica Parra (2011) es un proceso de reflexión que se ha de llevar a cabo en y sobre la práctica educativa para solucionar los problemas que pueden surgir en el trabajo cotidiano de los maestros. Carr y Kemmis, 1983, en Parra (2011) definen el proceso como una espiral autorreflexiva con cuatro fases: planear, actuar, observar y reflexionar. A partir de la reflexión se replanifica y se inicia de nuevo en un proceso de cambio permanente.

En Parra (2011) se plantea un ejemplo de investigación- acción ante una situación similar a la descrita, de falta de participación de la familia en el aula. Se describen las fases del proceso; primero el diagnóstico del problema, la elaboración del plan o actuaciones para solucionar dicho problema, la puesta en práctica del plan, su observación y la reflexión e interpretación de los datos obtenidos. En este caso el plan de acción consiste en la realización de talleres de iniciación a la lectura atendidos por padres y orientados por maestros.

Lo que se propone para el aula específica que se está analizando es utilizar los rincones para a través de ellos hacer participar a las familias en el aula. Oller (2003) en el artículo Abrir las escuelas a las familias, experiencias de colaboración en parvulario, describe una situación similar de participación de las familias en los rincones, con positivo resultado ya que se consiguió la participación sistemática de familias en estas sesiones.

Se propone que puntualmente se permita participar a las familias en los rincones, no para dirigirlos, porque esto iría en contra de la metodología de rincones, sino para participar, interaccionar con los alumnos, ayudarles cuando lo requieran, es decir dinamizar el juego y la interacción entre ellos. Lo que se plantea es algo muy similar a los llamados grupos interactivos, la comunidad entra en el aula para colaborar de forma directa en las actividades de aprendizaje (Flecha, 2006). Los grupos interactivos son descritos por Flecha (2006) como una propuesta en la que el aula se divide en grupos heterogéneos y personas voluntarias de la comunidad dinamizan cada uno de ellos, facilitando la interacción, la ayuda mutua y el aprendizaje.

En el aula el problema de la participación se entremezcla con otros de carácter comunicativo y cultural. Flecha (2006) expone que la participación de la comunidad en un aula multicultural, como es el caso, permite que los niños adquieran referentes positivos sobre personas adultas de su cultura y al alumnado de la cultura mayoritaria superar estereotipos y prejuicios que puedan existir sobre otras culturas. Además la participación de las familias mejoraría la relación entre ellas e incluso sería un medio para que aquellas familias y alumnos que no saben el idioma tuvieran la oportunidad de practicarlo interaccionando con los adultos y niños que sí lo conocen.

Pero lo interesante sería que estos grupos interactivos formaran parte de una estructura superior como es una comunidad de aprendizaje. Bruner (1994) concibe la escuela como una comunidad mutua de aprendizaje que permite a los alumnos incorporarse a su cultura; las comunidades de aprendizaje aportan esos dos principios básicos al centro: la **interacción y la comunidad** (Aubert et al., 2008, en Díez-Palomar y Flecha, 2010). Organizar el centro como comunidad de aprendizaje sería muy positivo tanto para el centro

en sí como para el aula específica que hemos descrito, porque la comunidad se transformaría en un recurso básico para el aprendizaje de los alumnos (Flecha, 2006).

4. REFLEXIÓN CRÍTICA

4.1. Limitaciones y propuestas de mejora

Llevar a cabo este TFG ha resultado un trabajo largo y agotador. Desde el inicio muchas han sido las dificultades que he ido superando hasta concluirlo.

Los requerimientos de un TFG le hacen diferente de cualquier otro trabajo que hayamos hecho los estudiantes a lo largo del Grado, tanto en el contenido como en la forma. Incluso para quienes hemos tenido la oportunidad de realizar trabajos en los que se nos ha requerido hacer una labor de síntesis justificada y referenciada, y propuestas didácticas, enfrentarse a la elaboración del TFG resulta una tarea difícil y en un primer momento algo desbordante. Realizar un TFG en el que se respeten los criterios marcados en su guía de elaboración y que sea una verdadera síntesis de lo aprendido en el Grado requiere el acompañamiento y la ayuda de un buen tutor. Yo he tenido la suerte de contar con la constante ayuda y consejo de mi tutor, al que agradezco su continua atención. Me consta que esto no ha sido así en todos los alumnos, lo que me parece injusto para ellos. La propuesta de mejora en este aspecto no solo supondría asegurar el compromiso de los tutores para con sus alumnos, sino requerir ya desde primer curso cierto rigor (compartido por todos los profesores) en la elaboración de los trabajos, para que llegado el momento de hacer el TFG, no resultara algo tan difícil y en ocasiones inabarcable.

La primera gran dificultad que supone hacer este trabajo viene ya indicada en su definición, y es la obligación de integrar en él todas las competencias del Grado. Simplemente la elección del tema ya no es tarea banal, puesto que se ha de elegir uno que permita una integración fluida de todas las competencias. Además, este ejercicio de integración requiere haber sido bien formado en todas las materias del Grado, lo que por desgracia no ha ocurrido. Hemos sido deficientemente formados en ciertas competencias tanto didácticas como psicopedagógicas (por ejemplo en Psicología del Desarrollo), lo que personalmente me ha generado cierta inseguridad a la hora de realizar el trabajo y un esfuerzo extra ya que he tenido que ocupar mucho tiempo intentando comprender ciertos conceptos que deberíamos haber estudiado durante el Grado. La propuesta de mejora, de nuevo, se dirige a los profesores y su compromiso por ofrecernos una educación de valor que nos prepare para la futura profesión; además, comunicación y colaboración entre los diversos departamentos que eviten duplicidades y contradicciones.

Pero además sería interesante que para facilitar este proceso de integración, que es el elemento vertebrador del TFG, este estuviera vinculado con el trabajo de Prácticum ya que

las competencias son el resultado de un aprendizaje que se pone de manifiesto en la práctica profesional, en nuestro caso en la práctica previa llevada a cabo en los colegios. En la ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, “por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil”, se establecen los módulos mínimos del plan de estudios, y uno de ellos es el Prácticum, que tal como se indica incluye tanto las prácticas escolares como el Trabajo Fin de Grado, porque en él han de quedar reflejadas las competencias que demuestren la formación adquirida a lo largo de toda la enseñanza. Durante el Grado hemos disfrutado de tres periodos de prácticas, el último de una duración de tres meses, no obstante el TFG y el trabajo de Prácticum se presentan como asignaturas diferentes, con distintos tutores y sin ninguna vinculación. Mi propuesta de mejora es la de vincular TFG y Prácticum de forma que la adquisición de competencias quedara demostrada en la práctica y fundamentadas a la vez en un trabajo teórico. Esta unión daría más sentido y facilitaría la elaboración del TFG. Además, se reduciría bastante el tiempo destinado a la elaboración, puesto que no habría duplicidades.

El tiempo ha sido una de mis limitaciones más notables. El proceso, iniciado en el mes de febrero, y que ha incluido comprender el TFG y sus requerimientos, elegir el tema, buscar bibliografía, leer, escribir, estructurar el texto con sentido, etc., me ha requerido mucho tiempo. Personalmente me fue muy difícil compaginar la preparación del TFG con la asistencia a las prácticas y la elaboración de la memoria de Prácticum y de la unidad didáctica, por eso decidí presentarlo en septiembre. Durante este largo verano me he arrepentido muchas veces de la decisión, pero sé que un trabajo de estas características necesita ante todo tiempo. En relación con este tema creo que es necesario indicar que el TFG cuenta con una carga de solo seis créditos, cada uno de los cuales equivale entre veinticinco y treinta horas, es decir una dedicación de unas ciento ochenta horas. Personalmente he dedicado muchísimas más horas de las estipuladas para la realización del TFG. La propuesta de mejora se orienta a lo indicado en el párrafo anterior, vincular TFG y Prácticum permitiría disponer de más tiempo sin la necesidad de combinarlo en la realización de uno u otro trabajo, donándolo además de más créditos.

La última limitación ha tenido que ver con la disponibilidad de información y documentación sobre el tema a tratar. Como ya indiqué, en clase se ha hablado en muchas ocasiones de rincones, pero no he podido encontrar entre los apuntes de las diferentes asignaturas ni una sola referencia a su base psicopedagógica, sus características, su estructura, etc. De nuevo me vuelvo a sorprender del poco interés ante una práctica metodológica tan extendida y tan usada en el aula. La propuesta de mejora pasa de nuevo por una revisión de los contenidos y un ejercicio de coordinación de los diferentes departamentos de la Universidad.

Respecto a la disposición de los libros en la biblioteca, entiendo que me han surgido los mismos problemas que al resto de mis compañeros que han realizado el TFG. Todos nos orientamos por una bibliografía básica que hace que en ocasiones nos resulte muy difícil disponer de los libros que queremos y tengamos que buscar los ejemplares en otras bibliotecas. Como propuesta de mejora apunto la posibilidad de señalar aquellos libros que son básicos para la realización de este trabajo y aumentar su número de ejemplares en la biblioteca.

4.2. Viabilidad del proyecto

La propuesta educativa que planteo en el TFG parte de mi experiencia en las prácticas realizadas en un centro educativo con niños de tres y cuatro años. En el aula se distribuían diferentes rincones y casi diariamente los niños jugaban en ellos. Esto me permitió observar no solo las características de los rincones en sí (distribución en el espacio, recursos materiales, actividades, etc.), sino también la actividad de los niños cuando jugaban en ellos. En cuanto comencé a informarme sobre la metodología de rincones me di cuenta de que los rincones del aula no cumplían algunas de las premisas enunciadas por los diferentes autores: los niños no elegían el rincón, el material no era variado y en ocasiones tampoco accesible, se mantenían los mismos rincones desde el inicio del curso, etc. Esto se reflejaba en la actitud de algunos niños que en ocasiones no se mostraban nada contentos con el rincón que les había tocado o incluso recogían los materiales antes de acabar la sesión. Aunque el contexto creado propiciara el juego y la interacción, no favorecía ni la autonomía, ni generaba interés ni emoción, elementos clave para cualquier proceso de aprendizaje significativo.

Por ello decidí analizar los rincones y posteriormente plantear diversas propuestas para mejorar este contexto. No obstante, las propuestas de mejora no se llevaron a cabo y por eso no se han podido evaluar ni comprobar su efectividad. Las diferentes propuestas que se han enumerado a lo largo del trabajo, tanto en lo referentes a los factores de espacio, tiempo, como de evaluación y recursos materiales, son en mi opinión totalmente factibles y fáciles de llevar a cabo en cualquier centro. Ninguna de ellas va a suponer cambios drásticos en el aula ni requerir de un material especial con el que no pueda contar el centro. Cualquier propuesta de mejora como las que se han descrito requiere básicamente trabajo y compromiso por parte de los maestros; primero compromiso con su formación (tanto inicial como continua), con llevar a cabo una práctica acorde a esta formación y sobre todo con mantener un continuo proceso evaluador.

Respecto a la propuesta de hacer a las familias partícipes en el aula a través de los rincones transformándolos en grupos interactivos, tampoco se ha llevado a cabo pero sería una

acción totalmente recomendable dado el contexto del centro y la escasa participación de las familias en el aula. Plantear incluso la transformación del centro en una comunidad de aprendizaje sería muy beneficioso para toda la comunidad y requeriría el compromiso de ellos.

4.3. Aportación personal

Realizar este trabajo ha sido una tarea dura, compleja, seguramente el mayor reto de todo el Grado, que me ha requerido un gran esfuerzo y una dedicación casi exclusiva durante estos dos últimos meses. Solo la elección del tema me llevó bastante tiempo e incluso, una vez elegido, me provocaba mucha duda. Tenía la sensación de que el tema de la metodología de rincones era poco novedoso y bastante común; además me costó trabajo encontrar bibliografía al respecto, pues la mayoría estaba bastante desactualizada. Una vez concluido el trabajo puedo decir que sí me siento segura y satisfecha con el tema elegido. La organización del aula en rincones es muy común en las aulas pero no se le da la suficiente importancia, ni en la Universidad ni en los centros donde por mi experiencia, no se los cuida tanto como debieran. Todo lo que he aprendido realizando este trabajo me aporta seguridad, me siento preparada ante la posibilidad de tener que usar profesionalmente esta metodología.

Trabajar en el TFG ha hecho que salgan a la luz muchas de las lagunas que respecto a los contenidos del Grado tengo. Pero lo positivo de este trabajo es que me ha permitido actualizar todo lo aprendido y solventar muchas de las carencias que tenía. Además me ha dado la oportunidad de descubrir nuevos e interesantes temas, como la Neuroeducación y las comunidades de aprendizaje, en los que espero poder seguir formándome.

Me siento muy orgullosa de todo el esfuerzo realizado tanto durante estos meses como durante los cuatro años de Grado, así como muy satisfecha con todo lo que he aprendido.

4.4. Vinculación de las competencias del Grado en el trabajo

TABLA 16. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
CG1. Comprender el proceso evolutivo en el desarrollo biológico y psicológico en la etapa de 0 a 6 años	3.1.4. 3.1.5. 3.2.3. 3.2.6	Mora (2016)21,22 Campos (2010) 21,22 Miranda et al. (2014) 22 Santrock (2010) 37, 38, 39, 42, 43, 44 Papalia et al. (2009) 13, 26, 37, 38,	Byrnes (2001)37 Estrada (1991)40 Luquet (1927)40,41 Frith (1989)54 Teberosky (1999)54 Case (1985, 1992) 44

TABLA 16. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
		39, 40, 42, 44, 45 Garrote, del Campo & Navajas (2008) 38 Delval (2008)26,27,39,40,41 Pecci et al. (2011) 26,27 Lowenfeld & Brittain (2008)40,41 Bigas & Correig (2007)42,54 Owens (2011) 42,43	Fischer (1980) 44 Harter (1990,1993, 1996, 1998) 44 Dennis (2006)44 Garner & Power, (1996) 44 Rubin et al. (1998)44 Snyder et al. (1996)44
CG2. Comprender los procesos de aprendizaje relativos al periodo 0-6 años.	3.1.2. 3.1.3. 3.1.4.	Vidal-Abarca (2010),10 Prados, et al. (2016) 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 García García (2011) 10,11 Mayer (2000,2004,2011) 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 Delval (2008) 11, 13, 14, 16 Perkins y Unger (2000) 14 Pozo (2011) 12, 14, 15 Parra (2005) Díaz Barriga (2003) 15 Bruner (1997) 17, 18, 19, 20, 76 Bruner (2008) 18 Bielaczyc & Collins (2000)19 Vega & Garrote (2005) 17 Mora (2016)23,24	Gagné (1987)10 Bandura (1986)11 Pozo (1989)12 Barlett (1932)12 Resnick (1989)14 Mayer & Wittrock, (1996)14 Ausubel (1961, 1963, 1987) 14,15,18 Ausubel, Novak & Hanesian (1983)15 Novak (1998)15 Vygotsky (1978) 16, 17, 18 Wertsch (1988)16 Scardamalia & Bereiter (1994)19
CG3. Comprender las dificultades de aprendizaje y los trastornos de desarrollo en los estudiantes de esta etapa para desarrollar estrategias educativas adecuadas a cada una de ellas.	3.1.7. 3.2.3.	Monfort & Juárez (2013) 43 Decreto 17/2008, 31 Ley Orgánica 2/2006,32 Fernández Batanero (2015) 31,32 Paniagua y Palacios (2005) 31,32,33 Santiuste y González-Pérez (2014) 32	
CG4. Analizar la importancia de los factores sociales y familiares, y su incidencia en los procesos educativos.	3.1.2. 3.1.3. 3.2.3. 3.2.11	Díaz Barriga (2003)15,16 Mayer (2004)16 Prados et al. (2016)16,17,18,19 Delval (2008)16 Bruner (1997) 17, 18, 19, 20, 76 Bruner (2008)18 Bielaczyc & Collins (2000) 19 Díez-Palomar & Flecha, (2010) 19, 20, 76 Flecha (2006) 20, 76 Comunidades de aprendizaje (2016)	Vygotsky (1978) 16,17,18 Wertsch (1988) 16 Scardamalia & Bereiter (1994) 19 Elboj et al. (2002)19 Aubert et al., 2008 CREA (2006-2011),20

TABLA 16. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
		20 Bigas y Correig (2007)43 Papalia et al. (2009) 44 Santrock (2010) 44	
CG5. Comprender la acción tutorial y la orientación en el marco educativo, en relación con los estudiantes y los contextos de desarrollo.	3.2.11	Egido (2015) 75 Pantoja (2013) 75	Bolívar (2006)75
CG6. Comprender la importancia de los aspectos relacionados con la salud en esta etapa, los principios, los trastornos de hábitos y comportamientos no saludables, y sus consecuencias para intervenir o colaborar.	3.1.6. 3.2.4	Parra (2005) 28 Gallego (1994) 30 Pérez de la Plata (2003)47	
CG7. Comprender la necesidad de organizar y estructurar los espacios escolares (aulas, espacios de ocio, servicios, etc.), los materiales y los horarios de acuerdo a las características de los estudiantes de esta etapa.	3.1.6.	Parra (2005) 27,28,29,30 Gallego (1994)27,28,29,30,31 Fernández Morán et al., (1997)28,29,30 Laguía & Vidal (2001)29,30 Ibáñez (2005) 31	Del Carmen y Viera (2002) 29,30 Zabalza (1987)30
CG8. Diseñar, planificar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de la escuela como organización educativa, con la flexibilidad exigida en esta etapa.	3.1.1. 3.1.6. 3.1.7. 3.1.8. 3.2.5. 3.2.11.	Fernández Morán et al. (1997) 8,9,28,29,30,31,33 Laguía & Vidal (2001)8,9,29,30,31 Ezquerro y Argos (2008) 8,9 Gallego(1994)27,28,29,30,31 Rodríguez Torres (2011) 8,9, 32,33 Parra (2005) 8,27,28,29,30 Parra (2011) 10, 48,49,75 Ibáñez (2005) 9,31,32,33,34	Gervillá (1995) 9 Homann, Banet & Weikart (1984) 9 Ebbut (1985) 75 Carr & Kemmis, (1983) 75
CG9. Conocer y aplicar técnicas para la recogida de información a través de la observación o de otro tipo de estrategias para la mejora de la práctica escolar impulsando la innovación.	3.2.5. 3.2.11.	Parra (2011) 49,75	Ebbut (1985) 75 Carr & Kemmis, (1983) 75
CG10. Comprender la metodología del análisis de campo, las estrategias de recogida de información, las técnicas de análisis, la interpretación de resultados e informes y la toma de decisiones.	3.2.5. 3.2.11.	Parra (2011) 49,75	Ebbut (1985) 75 Carr & Kemmis, (1983) 75
CG11. Conocer los fundamentos, principios, características y legislación relativa a la Educación Infantil en el sistema educativo español e internacional.	3.1.6. 3.1.8. 3.2.5. 3.2.6. 3.2.7. 3.2.8. 3.2.9.	Decreto 17/2008, 34,49,54,59,64,65,70,71 Ley Orgánica 2/2006, 34 Real Decreto 1630/2006, 34 Escamilla (2009), 35 D'Angelo & Medina, (2011) 35 Rodríguez Torres (2011) 35	

TABLA 16. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO

Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
	3.2.10.	Parra (2005) 28 Parra (2011) 48	
CG12. Comprender los documentos de planificación institucional, su estructura, características y proceso de elaboración.	3.1.8. 3.2.11.	Escamilla (2009) 34 Pantoja (2013) 75	
CG13. 1. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Experimentales.	3.2.8.	Decreto 17/2008, 63 Marín (2005) 64 Fernández Manzanal & Bravo (2015) 64 Ocaña & García Martínez (2016) 64,65	
CG13. 2. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Ciencias Sociales	3.2.9.	Aranda (2016) 70 Decreto 17/2008, 70 Red2Red consultores (2008) 70 Cremades (1995), 70 Jiménez-Ramírez & Del Pozo (2013) 70 Cardona (s.f.) 71	
CG13. 3. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de las Matemáticas	3.2.7.	Aguilar et al. (2010) 56,58 Ruiz Higuera (2010) 58 Chamorro (2005) 58,59	Brousseau (1998) 58 Margolinas (1993) 59
CG13. 4. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de la Lengua y Literatura	3.2.6.	Fons (2015) 52, 53, 54 Fernández Morán et al. (1997) 52 Bigas & Correig (2007) 53	
CG13. 5. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Musical	3.2.9.	Akoschky et al. (2008) 69 García Rodríguez et al., (2010) 69	Hargreaver (1998) 69 Small (2003) 69
CG13. 6. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área Plástica y Visual	3.2.8.	Hervás (2007) 61,63, Lowenfeld & Brittain (2008) 61,62, Eisner (2004) 63 Carrascal (2016) 59,63 Panadès & Balada (2007) 63	Greene (1995) 63 Blakemore & Frith, (2012) 63
CG13. 7. Diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico concreto, partiendo del currículo de Infantil, para el área de Educación Física	3.2.10.	Cratty, (1982) 74 Ramírez & Fernández-Quevedo (2013) 74 Aguirre (2005) 74 Equipo de asesores pedagógicos en	Wickstrom (1983) 74

TABLA 16. VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO			
Competencias generales del Grado:	Lugar del TFG: epígrafe	Referencias-Fuentes	
		Primarias	Secundarias
		EPS del bajo Rin (2011) 74 Garrote, del Campo & Navajas (2008) 75	

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, B., Ciudad, A., Láinez, M.C., & Tobaruela, A. (2010). *Construir, jugar y compartir. Un enfoque constructivista de las matemáticas en Educación Infantil*. Jaén: Enfoques Educativos.

Aguirre, J. (2005). *La aventura del movimiento*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Akoschky, J. Alsina P., Díaz, M., & Giráldez A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Graó.

Aranda, A.M. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Ayuntamiento de Leganés (s.f.). *Proyecto de revitalización y dinamización del Barrio de La Fortuna* (Leganés). Recuperado el 20 de junio de 2016 de http://www.dgfc.sepg.minhap.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp0713/p/iu0713pidu/Documents/MADRID/Urban_2007-2013_Ayuntamiento_de_Leganés.pdf

Ayuntamiento de Leganés (2016). *Estadísticas de población*. Recuperado el 20 de junio de 2016 de <http://www.leganes.org/portal/Estadisticas/Inicio.html>

Bielaczyc, K. & Collins, A. (2000). Comunidades de aprendizaje en el aula: una reconceptualización de la práctica de la enseñanza. En C.M. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción, teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp.279-304). Madrid: Santillana.

Bigas, M., & Correig, M. (2007). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis Educación.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta a la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Campos, L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción Revista Digital*, 143, 1-14.
- Cardona, M.L. (coord.) (s.f.). *Aprendamos a compartir. Guía didáctica de educación no sexista*. Recuperada el 3 de Septiembre de 2016, de https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2012/03/guia_educacion_no_sexista.pdf.
- Carrascal, S. (2016). *Didáctica de la expresión plástica y visual en Educación Infantil*. Madrid: Editorial Universitas.
- Chamorro, M.C. (2005). *Didáctica de las Matemáticas para Educación Infantil*. Madrid: Prentice House.
- Comunidades de aprendizaje* (2016). Recuperado el 5 de Agosto de 2016, de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/antecedentes-y-asesoramiento-universitario/>
- Cratty, B. J. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.
- Cremades, M.A. (1991). *Materiales para coeducar*. Madrid: Mare Nostrum.
- D'Angelo, E., & Medina, Á. (2011). *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula de educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil (BOCM del 12 de marzo de 2008).
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1) 19-30.
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela: una visión general. *Participación educativa*, 4(7) (1-17).
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Equipo de asesores pedagógicos en EPS del bajo Rin (2011). *Cuerpos en acción. Juego y movimiento en educación infantil*. Madrid: Kaleida.

- Escamilla, A. (2009). *Competencias en la programación de aula: infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Ezquerro, M. P., & Argos, J. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 40(1) 53-63.
- Fernández Batanero, J.M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil*. Madrid: Paraninfo.
- Fernández Manzanal, R., & Bravo, M. (2015). *Las ciencias de la naturaleza en la Educación Infantil. El ensayo, la sorpresa y los experimentos se asoman a las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Morán, E., Quer, L., & Securun, R. M. (1997). *Rincón a rincón: actividades para trabajar con niños y niñas de 3 a 8 años*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Flecha, R. (2006). Participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En A. García Albadalejo (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 59-67). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fons, M. (2015). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Gallego, J. L. (1994). La organización del ambiente escolar: el espacio, los materiales y el tiempo. En J. L. Gallego Ortega, *Educación Infantil* (pp. 91-114). Málaga : Ediciones Aljibe.
- García García, M. (coord.) (2011). *Respuestas de la investigación a viejas y nuevas cuestiones en Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación.
- García Rodríguez, C., García Rodríguez, E., Vergara, J.J., & Zamorano, M.A. (2010). *Expresión y comunicación*. Madrid: McGraw-Hill.
- García Velázquez, A., & Llull, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- Gardner, H. (2005). La teoría de las inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación. Universidad Complutense de Madrid*, 1 (1), 17-34.
- Garrote, N., del Campo, J. & Navajas, R. (2008). *Diseño y desarrollo de tareas motoras en Educación Primaria*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.

- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hervás, Á. (2007). Con arte y parte. Plástica y niños...arte seguro. En M.J., Agra (coord.), *La educación artística en la escuela* (pp. 43-50). Barcelona: Graó.
- Ibáñez, C. (2005). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Jiménez-Ramírez, M. & Del Pozo, F. (2013). *Propuestas didácticas de Educación para la igualdad*. Granada: Editorial Natívola.
- Laguía, M. J., & Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Lowenfeld, V. & Brittain, W.L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Marín, N. (2005). *La enseñanza de las ciencias en Educación Infantil*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mayer, R.E. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En C.M. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción, teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 153-171). Madrid: Santillana.
- Mayer, R.E. (2004). *Psicología de la educación. Enseñar para un aprendizaje significativo, volumen II*. México: Pearson educación.
- Mayer, R.E. (2011). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas del conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Miranda, R., Santín L.J., Redolar, D., & Valero, A. (2014). Neuronas y comunicación neuronal. En D. Redolar, *Neurociencia cognitiva* (27-65). Madrid: Editorial médica Panamericana S.A.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2013). *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*. Madrid: CEPE.
- Mora, F. (2011). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (coord.), *¿Cómo educar en las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 14-23). Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu.
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

- Ocaña, M.T. & García Martínez, I. (2016). Aproximación al concepto de Didáctica de las Ciencias Experimentales. En R. Quijano (coord.), *Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza en Educación Infantil* (pp. 15-39). Madrid: Pirámide.
- Oller, M. (2003). Abrir las escuelas a las familias. Experiencias de colaboración en parvulario. En VV.AA., *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 85-96). Barcelona: Graó.
- Owens, R. E. (2011). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.
- Panadès, I., & Balada, M. (2007). Situación y perspectiva de la educación artística. En M.J. Agra (coord.), *La educación artística en la escuela* (pp. 11-18). Barcelona: Graó.
- Paniagua, G., & Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Parra, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Parra, J.M. (2011). *Manual de didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Garceta.
- Pecci Garrido, M. C., Herrero Olaizola, T., López García, M., y Mozos Pernias, A. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: McGrawHill.
- Pérez de la Plata, E. (2003). *Unidad 6. El sueño y el descanso*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Perkins, D.N., & Unger, C. (2000). Enseñar y aprender para comprender. En C.M. Reigeluth (ed.), *Diseño de la instrucción, teorías y modelos: un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 99-123). Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I. (2011). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prados, M. M., Sánchez, V., Sánchez-Queija, I., del Rey, R., Pertegal, M. A., Reina, M. C., Ridao, P., Ortega, F.J., & Mora, J.A. (2016). *Manual de Psicología de la educación. Para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Ramírez, E. & Fernández-Quevedo, C. (2013). La locomoción en la etapa infantil. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 176, 1.

- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE de 4 de enero de 2007).
- Red2Red consultores (2008). *Guía de coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Madrid: Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad.
- Rodríguez Torres, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de las competencias básicas. *Docencia e investigación*, 21, 105-130.
- Ruiz Higuera, L. (2010). Prólogo. En B., Aguilar, A., Ciudad, M.C., Láinez, & A. Tobaruela, *Construir, jugar y compartir. Un enfoque constructivista de las matemáticas en Educación Infantil*. Jaén: Enfoques Educativos.
- Santiuste, V., & González-Pérez, J. (2014). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Santrock, J.W. (2010). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. Madrid: McGraw-Hill.
- Vega, M.A., & Garrote, N. (2005). *La lección expositiva desde un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno*. Madrid: Ice-UCM.
- Vidal-Abarca, E. (2010). Aprender y enseñar: una mirada desde la Psicología. En E. Vidal-Abarca, R. García Ros, & F. Pérez González (coords.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 19-43). Madrid: Alianza editorial.

6. INDICES

6.1. Índice analítico de conceptos

A

acomodación 13
alumnos 2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
22, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66,
67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77
aprendizaje ...4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 32,
33, 35, 42, 43, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 58, 63,
64, 65, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 99
significativo.... 4, 6, 10, 14, 15, 17, 27, 29, 31, 35,
65, 79, 87
asimilación..... 13, 63
atención....12, 15, 19, 24, 30, 31, 32, 33, 41, 43, 47,
49, 55, 68, 77
aula... 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18,
19, 20, 22, 24, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 52,
54, 58, 60, 65, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 84, 85, 86, 87
autonomía 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 48, 51, 53, 55,
56, 57, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 79

C

cerebro 21, 22, 23, 24, 37
Ciencias Experimentales.....62, 63, 83, 88
Ciencias sociales..... 53, 65
cognitivismo..... 11
competencia16, 35, 43, 48, 49, 50, 54
comunidad de aprendizaje 21, 76

conductismo 11
constructivismo 4, 9, 11, 12, 18
contextos.....6,7, 16, 35, 41, 51, 67, 75, 82, 85, 99
cultura 15, 18, 19, 20, 25, 58, 64, 76, 84
curiosidad24, 47, 64
currículo . 2, 7, 33, 34, 49, 53, 54, 58, 59, 60, 62, 63,
64, 65, 68, 70, 71, 74, 83

D

Decreto..... 28, 31, 34, 48, 49, 54, 59, 64, 65, 70, 71,
81, 83, 85, 89
desarrollo 2, 6, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22,
25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55,
58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 80,
81, 82, 84, 85, 86, 88, 89
artístico 40
cognitivo..... 13, 14, 39, 40
del lenguaje 41
físico y motor..... 37
psicosocial 43
diversidad 2, 9, 20, 28, 31, 32, 33, 72, 86, 88

E

emoción.....23, 24, 47, 79
enseñanza...8, 10, 15, 19, 27, 28, 34, 48, 53, 64, 70,
75, 78, 82, 84, 87
situada..... 15, 85
entorno..... 2, 8, 9, 11, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 25, 29,
32, 34, 35, 36, 38, 40, 42, 43, 45, 51, 53, 54, 55,
56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,
72, 73, 74, 75, 95

espacio 2, 4, 5, 6, 8, 9, 17, 19, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 35, 36, 41, 46, 52, 55, 59, 62, 65, 66, 67, 71,
72, 73, 74, 75, 79, 86

esquemas mentales 13

estadio 13, 26

operaciones concretas 13, 26

preoperacional 13, 26, 39

sensomotor 13, 26, 39

evaluación.....19, 22, 34, 36, 48, 49, 79

F

familias . 3, 20, 21, 29, 36, 37, 43, 45, 52, 66, 67, 75,
76, 79, 86, 88

G

grupos interactivos 20, 76, 79

I

interacción..2, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23,
26, 28, 29, 33, 35, 52, 53, 69, 70, 74, 76, 79

interés ... 2, 5, 6, 9, 15, 24, 26, 33, 35, 47, 49, 50, 51,
60, 78, 79

investigación-acción..... 75

J

juego. 2, 4, 6, 8, 9, 10, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32,
33, 36, 40, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56,
58, 59, 60, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 79,
85, 86, 88

de construcción12, 20, 27, 29, 71, 72, 73

de ejercicio 26

de reglas 26

simbólico 9, 26, 29, 40, 46, 59, 60, 62, 65, 66, 67,
68, 71, 72, 73

L

lenguaje 9, 20, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 52, 53,
59, 65, 70, 71, 87, 88

Ley 32, 34, 81, 87

M

maestro .. 6, 9, 10, 12, 13, 17, 19, 22, 24, 27, 28, 29,
30, 32, 33, 34, 35, 36, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54,
55, 59, 60, 66, 72, 73, 74, 75

matemáticas 9, 27, 56, 58, 60, 66, 84, 89

material 36, 46, 47, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 61,
63, 65, 66, 72, 73

materiales. 6, 8, 9, 17, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36,
47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63,
65, 66, 67, 70, 71, 72, 79, 82, 86

metodología . 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 20, 22, 24, 31, 32,
33, 35, 50, 54, 59, 76, 79, 80, 82, 85, 86, 88

motivación..... 9, 15, 26, 33, 47, 51, 52, 60, 64

Música 36, 66, 67, 68

N

Neuroeducación 2, 6, 21, 23, 80, 84, 87

niños.... 5, 8, 9, 10, 11, 17, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28,
29, 30, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46,
49, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 85, 86, 87

O

objetivos . 6, 9, 10, 17, 28, 29, 34, 35, 48, 49, 50, 54,
55, 59, 70

P

Plástica 51, 55, 57, 60, 62, 83, 87

programación 8, 34, 48, 85

Psicomotricidad 36, 53, 57, 62, 65, 66, 67, 68

R

Real Decreto 34
 rincón 5, 9, 27, 29, 30, 31, 33, 45, 46, 47, 49, 50, 51,
 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67,
 68, 71, 72, 73, 74, 79, 86
 de la alfombra 2, 9, 46, 71, 72, 73, 74
 de la plástica 2, 59, 60, 61, 62
 de letras 2, 46, 49, 50, 51, 52, 53
 de lógica matemática 9, 46, 54, 55, 56, 57, 58
 del juego simbólico 2, 33, 45, 65, 66, 67
 rincones .. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 17, 20, 21, 24,
 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 46, 47, 48,

T

tiempo 6, 8, 9, 27, 30, 31, 36, 39, 46, 47, 60, 75, 77,
 78, 79, 80, 86

49, 50, 52, 54, 56, 59, 65, 72, 75, 76, 78, 79, 80,
 86, 89

S

sinapsis 22

transferencia 12, 14, 15, 18, 35

Z

zona de desarrollo próximo 16, 17, 20, 49

6.2. Índice de autoridades

A

Aguilar	56, 58
Aguirre	74
Akoschky	69
Alsina	Véase Akoschky
Aranda	70
Argos	Véase Ezquerra
Aubert	19, 76
Ausubel	14, 15, 18

B

Balada	63
Bandura	11
Banet	9
Barlett	12
Bereiter	19
Bielaczyc	19
Bigas	42, 43, 52, 53, 54
Blakemore	63
Bolívar	75
Bravo	64
Brittain	40, 41, 59, 61, 63
Brousseau	58
Bruner	17, 18, 19, 20, 76
Byrnes	37

C

Campos	21, 22
Cardona	71
Carrascal	59, 63
Case	44
Chamorro	58, 59
Ciudad	Véase Aguilar
Collins	19
Correig	42, 43, 52, 53, 54

Cratty	74
Cremades	70

D

Del Campo	Véase Garrote
Del Carmen	29, 30
Del Pozo	70
Delgado	25
Delval	11, 13, 14, 16, 25, 26, 27, 39, 40, 41
Dennis	44
Díaz	Véase Akoschky
Díaz Barriga	15, 16
Díez-Palomar	19, 20, 76
Duskin	Véase Papalia

E

Ebbut	75
Egido	75
Eisner	63
Elboj	19
entorno	53, 57, 62, 73
Equipo de asesores pedagógicos en EPS del bajo Rin	74
Escamilla	34, 35
Estrada	40
Ezquerra	5, 8, 9, 12, 24

F

Fernández Batanero	31, 32
Fernández Manzanal	64
Fernández Morán	8, 9, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 52
Fernández-Quevedo	74
Fischer	44
Flecha	19, 20, 76

Fons 52, 53, 54
Frith 54, 63

G

Gagné 10
Gallego..... 27, 28, 29, 30, 31
García García..... 10, 11
García Martínez 64, 65
García Rodríguez 69
García Velázquez..... 25
Gardner 21, 50, 54, 59
Garrote 1, 39, 75
Gervillá 9
Gimeno 31
Giráldez Véase Akoschky
González-Pérez 32
Greene 63

H

Hanesian 15
Hargreaver..... 69
Harter 44
Herrero Véase Pecci
Hervás..... 61, 63
Homann 9

I

Ibáñez 9, 31, 33

J

Jiménez-Ramírez 70
Juárez 43

L

Laguía 8, 10, 29, 30, 31
Láinez..... Véase Aguilar

Llull Véase García Velázquez
López Véase Pecci
Lowenfeld 40, 41, 59, 61, 63
Luquet 40, 41

M

Margolinas..... 59
Marín 64
Mayer 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Miranda 22
Monfort 43
Mora..... 21, 22, 23, 24, 47
Mozos..... Véase Pecci

N

Navajas Véase Garrote
Novak 15

O

Ocaña 64, 65
Oller..... 76
Owens 42, 43

P

Palacios..... 31, 32, 33
Panadès 63
Paniagua 31, 32, 33
Pantoja 75
Papalia 13, 26, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45
Parra 8, 10, 14, 17, 27, 28, 29, 30, 48, 49, 75, 76
Pecci 25, 26, 27
Pérez de la Plata 47
Perkins..... 14
Piaget 13, 14, 18, 26, 39
Pozo..... 12, 14, 15
Prados 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

Q

Quer Véase Fernández Morán

R

Ramírez..... 74

Redolar Véase Miranda

Resnick..... 14

Rodríguez Torres.....8, 9, 33, 35

Rubin 44

Ruiz Higuera 58

S

Santín Véase Miranda

Santiuste..... 32

Santrock..... 37, 38, 39, 42, 43, 44

Scardamalia 19

Securun..... Véase Fernández Morán

Small..... 69

Snyder..... 44

T

Teberosky 54

Tobaruela..... Véase Aguilar

U

Unger..... 14

V

Valero Véase Miranda

Vega 17

Vergara Véase García Rodríguez

Vidal Véase Laguía

Vidal-Abarca 10

Viera 29, 30

Vygotsky16, 17, 18

W

Weikart..... 9

Wendkos Véase Papalia

Wertsch 16

Wickstrom 74

Wittrock..... 14

Z

Zabalza 30

Zamorano Véase García Rodríguez

6.3. Índice de tablas

TABLA 1: MAPA DEL ÁMBITO MOTOR DE GARROTE-AGUIRRE (3 - 4 AÑOS)	38
TABLA 2: ETAPA DEL GARABATO: GARABATO CON NOMBRE	41
TABLA 3: ETAPA PREESQUEMÁTICA	41
TABLA 4: CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS.....	42
TABLA 5: DESARROLLO PSICOSOCIAL EN NIÑOS DE 3 Y 4 AÑOS	44
TABLA 6: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LETRAS.....	51
TABLA 7: PROPUESTA DE MEJORA DEL RINCÓN DE LETRAS.....	53
TABLA 8: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LÓGICA MATEMÁTICA	55
TABLA 9: PROPUESTA DE MEJORA DEL RINCÓN DE LÓGICA MATEMÁTICA	57
TABLA 10: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE PLÁSTICA	60
TABLA 11: PROPUESTA DE MEJORA DEL RINCÓN DE PLÁSTICA	62
TABLA 12: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE JUEGO SIMBÓLICO	66
TABLA 13: PROPUESTA DE MEJORA PARA EL RINCÓN DE JUEGO SIMBÓLICO	68
TABLA 14: CARACTERÍSTICAS DEL RINCÓN DE LA ALFOMBRA.....	72
TABLA 15: PROPUESTA DE MEJORA PARA EL RINCÓN DE LA ALFOMBRA	73
TABLA 16: VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO EN EL TRABAJO.....	80

6.4. Índice de figuras

FIGURA Nº 1. EL PROCESO DE APRENDIZAJE SEGÚN VYGOTSKY	17
---	----